



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**EL PERFIL DE EGRESO CON UNA VISIÓN INCLUSIVA EN LA
FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN
ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO**

QUE PRESENTA

Luis Antonio Rabadán Miranda

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctor en Educación Inclusiva**

DIRECTORA DE TESIS DOCTORAL

Dra. María del Refugio Navarro Hernández

Tepic, Nayarit; Julio de 2012.

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

La educación especial a través del tiempo ha sido elemento de preocupación, no solo por el impacto del respeto a la diversidad, más bien por la forma en que una sociedad la reconoce y la considera parte de ella. La forma más viable de lograr una sociedad incluyente y transformar culturas y prácticas excluyentes, se puede lograr a través de las escuelas normales, Formando Licenciados en Educación Especial con excelencia contribuirá a alcanzar mejores resultados para una educación inclusiva.

ABSTRACT

Special education over time has been an element of concern, not only by the impact of respect for diversity, but rather the way in which society recognizes and considers part of it. The most viable way to achieve an inclusive society and transform cultures and exclusionary practices can be achieved through normal schools, Forming Graduates in Special Education with excellence will help to achieve better outcomes for inclusive education.

PALABRAS CLAVES

Inclusión Educativa, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Perfil de egreso, Competencias, Enfoque, Licenciatura, Educación Especial, Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales, Calidad Educativa, Docentes, Profesionalización, Normas.

KEYWORDS

Inclusive, Education, Barriers to Learning and Participation Outcome Profile, Skills, Focus, BA, Special Education, Disability, Special Needs Education, Quality Education, Teachers, Professional Development, Standards.

ABREVIATURAS	
NEE :	Necesidades Educativas Especiales
ProNaE :	Programa Nacional de Educación
OGFSEE:	Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial
SEN :	Sistema Educativo Nacional
SEP :	Secretaría de Educación Pública
USAER :	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
CAM :	Centro de Atención Múltiple
CRIE :	Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa
LEESP :	Licenciatura en Educación Especial
EI	Educación Inclusiva

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
ABSTRACT	III
PALABRAS CLAVE	IV
KEYWORDS	V
ABREVIATURAS	VI
ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS	VIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	7
1.1 Antecedentes del problema	16
1.1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Objetivos	20
1.2.1. Objetivo general	
1.2.2. Objetivos específicos	
1.3 Supuesto	21
1.4 Justificación	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO ESTADO DEL ARTE	
2.1 El desarrollo profesional del docente	22
2.1.1. Factores que intervienen en el desarrollo profesional.	27
2.1.1.1. La actitud	48
2.1.1.2. Satisfacción laboral	52
2.1.1.3. Grado académico	54
2.1.1.4. Trabajo colaborativo	57
2.2 La Licenciatura en Educación Especial	61
2.2.1. Plan de estudios 1985	62
2.2.1.1. Enfoque del plan 1985	63
2.2.1.2. Estructura del plan 1985	64
2.2.2. Plan de estudios 2004	65
2.2.2.1. Rasgos del perfil de egreso	
2.2.1.1. Habilidades intelectuales específicas	
2.2.1.2. Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica	
2.2.1.3. Competencias didácticas	
2.2.1.4. Identidad profesional y ética	

2.2.1.5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela

2.3 Formación de profesionales para la Educación Inclusiva 73

- 2.3.1. Antecedentes de la Educación Especial
- 2.3.2. Situación actual de la Educación Especial
- 2.3.3. Educación Inclusiva
 - 2.3.3.1. Barreras para el Aprendizaje y la Participación
- 2.3.4. Competencias Docentes para la Inclusión
 - 2.3.4.1. Competencias para la enseñanza
- 2.3.5. Desarrollo de estándares de calidad en la formación docente
 - 2.3.5.1. Modelo para el desarrollo de estándares de calidad

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

- 3.1 Diseño de la investigación
- 3.2 Tipo de investigación
- 3.3 Población y muestra
- 3.4 Instrumentos
- 3.5 Técnicas y métodos
- 3.6 Procesamiento de datos

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

- 4.1 Resultados obtenidos
- 4.2 Discusión

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 5.1 Conclusiones
- 5.2 Recomendaciones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CUESTIONARIOS

LISTA DE TABLAS Y ESQUEMAS

NÚMERO **PAGS.**

TABLAS

1: Investigaciones sobre desarrollo profesional 1981-2003	31
2: Investigaciones sobre factores internos del desarrollo profesional 2003-2004	32
3: Desarrollo profesional a partir de necesidades para la formación docente 1991-2006	34
4: La colaboración y desarrollo profesional 2003-2004	36
5: Formación profesional y colaboración	37
6: Investigaciones sobre actitud 1970-2005	40
7: Definición de los servicios de educación especial	94
8: Dimensiones educación inclusiva	102

ESQUEMAS

1: Servicios de educación especial en los 80	77
2: Servicios de educación especial 1993	78
3: Servicios de educación especial 2006	93
4: Educación inclusiva	101
5: Reconocimiento de la educación para todos y la educación inclusiva	103
6: Las nuevas competencias para enseñar	113
7: Línea del plan de estudios de la LEESP	135
8: Estructuración de planes de estudio correcto	135
9: Estructuración de planes de estudio incorrecto	136

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe la seguridad de que todos los alumnos logren aprender siempre que se les faciliten las situaciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases centradas en la enseñanza tradicional, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido e interesante ante situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan las diferencias individuales a las que cotidianamente tendrán la oportunidad de beneficiar junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos diversos.

Aun y cuando no se tienen las bases del concepto de educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse el hecho de que el futuro docente responda a la misión de la educación especial establecida en la actual legislación educativa y concretada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa Plan de Estudios (2004).

En el campo de la educación y en particular la educación especial se ha asumido que se necesita no sólo tener un espíritu solidario y justo, sino también una base sólida profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo, cuando el grupo es muy heterogéneo, por ello la misión consiste en favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente con discapacidad, proporcionando los apoyos necesarios dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades para lograr su integración educativa, social y laboralmente.

En este sentido el propósito del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial SEP (2004) es que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil

de egreso del maestro de educación especial, que el futuro docente obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de otros factores. Sin duda los rasgos deseables del nuevo maestro de Educación especial se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Los cinco campos que maneja el plan y programas de estudio deben lograrse alcanzar al término de sus estudios de cada uno de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial, en cualquiera de las áreas específicas de atención.

En este sentido hablar de la formación del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, por ello la línea de investigación que aborda el tema en cuestión vista desde la Inclusión aspira a preparar profesionales para intervenir en la atención de poblaciones con necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y propuestas teórico-metodológicas, con una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento y aceptación de la diversidad para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva. En este contexto, la presente Tesis Doctoral pretende contribuir a promover en las escuelas normales las normas de calidad que los docentes del Centro Regional de Educación Normal deben de establecer para propiciar la formación del Licenciado

en Educación Especial, logrando adquirir un perfil de egreso con un enfoque inclusivo, contribuyendo a propiciar en la sociedad la inclusión principalmente de todas personas que presenten discapacidad, a través de la investigación y la producción científica.

Para lograr lo anterior el propósito de la presente Tesis Doctoral es contribuir a promover desde la formación de Licenciados en Educación Especial la educación inclusiva, primordialmente destinadas a personas con discapacidad brindan apoyo y eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo en práctica acciones concretas en las escuelas formadoras de docentes, para que sean competentes para brindar y dar respuesta a las necesidades específicas y fortalecer el futuro de estos niños que tienen los mismos derechos como cualquier persona; de ahí que sea necesario que la preparación de los futuros docentes de educación especial logren alcanzar el **perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo** con el fin brindar una educación de calidad a los niños y adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación principalmente con discapacidad.

En el capítulo primero se alude a las distintas perspectivas, en torno a las personas con discapacidad, que han servido para construir los actuales principios de la inclusión. Se inicia planteando cómo surgen las ideas que dan significado a la fase de la integración desde sus principales autores, así como los cuestionamientos que dan lugar a un amplio consenso acerca de la necesidad de cambiar de directriz y dar respuesta a asuntos que no habían sido contemplados previamente.

En tanto en el capítulo segundo está dedicado a revisar la atención y la intervención de las necesidades educativas especiales desde el aporte teórico referente a la situación de la educación especial, como de la situación en la que ha transcendido la Licenciatura en Educación Especial, se presta atención a la situación de la inclusión educativa como también de la exclusión que se ha dado

en el paso del tiempo hacia las personas que presentan discapacidad. Se menciona las competencias que deben de poseer los docentes para cumplir en la misión de formar Licenciados en Educación Especial, con fundamentación teórica aludiendo un enfoque inclusivo en su preparación.

Mientras que en el capítulo tercero se presenta la metodología, realizada para configurar un instrumento que permitiera identificar las normas de calidad de los docentes del Centro Regional de Educación Normal deben promover para favorecer en la formación de los futuros Licenciados en Educación Especial logren un perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo y construyan en la sociedad culturas inclusivas, promoviendo el respeto a la diversidad que existe en nuestro país.

Finalmente, el capítulo cuarto muestra los principales resultados y conclusiones derivados en esta investigación científica, realizado con el objetivo de identificar las normas de calidad que deben de regir a los docentes para favorecer un enfoque inclusivo en la formación de docentes, aun cuando los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Especial estén desfasados en la realidad en las que se viven las prácticas educativas, enfocadas al trabajo de las personas con discapacidad, no limita incluir en las actividades, estrategias y metodologías de las asignaturas de las escuelas normales incluir los temas nuevos y más relevantes enfocados sobre la educación inclusiva, esto con el fin de favorecer el perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.

El futuro docente en Educación Especial debe poseer un alto nivel de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad. El normalista debe lograr prepararse para poder atender a la gran diversidad a la que se enfrentará, por eso es necesario que logre alcanzar el perfil de egreso de un Licenciado en Educación Especial con un enfoque inclusivo.

La realidad es que al término de los estudios de formación de la licenciatura en educación especial, los normalistas no logran alcanzar el perfil deseado que determina el plan y programas de estudios 2004 de esta licenciatura. Asimismo los alumnos al terminar sus estudios cuando se incorporan al trabajo laboral no están preparados para poder enfrentar la gran diversidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, principalmente con discapacidad, debido a que el plan y programas está siendo rebasado en la actualidad con los nuevos enfoques educativos de la educación especial, en este caso la inclusión educativa. Al hablar de inclusión, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

En este sentido, es conveniente entender la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural, como el nuestro. Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano.

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.

En base a las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP (2006), el concepto de *inclusión* nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países que se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como *escuela inclusiva* a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así mismo, la *educación inclusiva* no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad.

El Centro Regional de Educación Normal oferta la Licenciatura en Educación Especial área: auditiva y de lenguaje, la cual se inició en el 2004 con el cambio del plan y programas de estudio de 1985, lo cual origino la total actualización y capacitación a todo el personal de la institución en cargo de la licenciatura en educación especial, debido a que aproximadamente 20 años se había estado trabajado con el plan y programas de 1985 en el área: problemas de aprendizaje el cual ya se había atrasado en actualizar. Todo cambio genera nuevos lo cual el centro tuvo que cumplirlos, pero la realidad es que aproximadamente siete años trabajando el nuevo plan y programas 2004 y con cuatro generaciones que salen al campo laboral en el área auditiva y de lenguaje los alumnos no logran alcanzar el perfil de egreso deseado dentro de su formación en la institución.

La formación académica se logra mediante la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para atender a los alumnos con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales, y posibilita manejar las estrategias de enseñanza propias de la educación especial en los servicios escolarizados de educación especial y en los servicios de apoyo a las escuelas de educación básica, así como en servicios de orientación o en organizaciones de la sociedad civil que brinden educación a niños y adolescentes con discapacidad. La preparación para el desempeño como docente de educación especial se enfoca al desarrollo de las competencias didácticas que se requieren tanto para elaborar una evaluación psicopedagógica con el fin de identificar las necesidades educativas especiales que presentan los niños y los adolescentes con discapacidad, como para poder dar respuesta educativa a dichas necesidades mediante una propuesta curricular adaptada.

Ser maestro de educación especial implica, que mediante la identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, puedan dar una respuesta educativa adecuada con base en los planes y programas de educación básica; así mismo promover el acceso de estos alumnos a las instituciones de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria a partir de la vinculación con las escuelas y los maestros de educación básica regular que puedan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños y los adolescentes con discapacidad; así como favorecer su transición a la vida adulta, considerando su futuro ingreso a la capacitación laboral.

Para lograr lo anterior, es importante que dentro de cada espacio curricular del Campo de Formación Específica por Área de Atención de los futuros docentes se promueva la reflexión y la discusión argumentada de los principios y fundamentos de la educación especial, así como la realización de actividades de observación y práctica que conduzcan a los estudiantes hacia el manejo de estrategias de intervención educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

En este sentido durante los últimos años se han venido promoviendo en las escuelas normales, transformaciones significativas en el ámbito de la educación que se reflejan en la puesta en marcha de procesos de reformas educativas, orientadas fundamentalmente en mejorar la calidad educativa, y es que parte de las escuelas normales lograr la calidad educativa, formando a los mejores maestros se lograra mejorar la educativa en México, en marco de equidad y eficiencia en el sistema educativo.

Estos esfuerzos intencionados en la mejora educativa persiguen adecuar las respuestas del sistema a las demandas de un mundo moderno, que exige cambios en el conocimiento, propiciando eliminar el fracaso escolar que ha trascendido en nuestro sistema educativo dando como resultado altos índices de bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar. El mayor desafío para las escuelas normales en la actualidad es preparar a los futuros docentes con un alto nivel de responsabilidad para beneficiar a la niñez de México con una enseñanza de calidad y adecuada las necesidades de aprendizaje.

1.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cuáles son las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial que limitan obtener un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Identificar las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial y formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- ❖ Diagnosticar el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero en el periodo 2011-2012.
- ❖ Investigar factores que obstaculizan el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero en el periodo 2011-2012.
- ❖ Fortalecer en los docentes del Centro Regional de Educación Normal estrategias para que los alumnos logren el perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial con un enfoque inclusivo en Iguala, Guerrero en el periodo 2011-2012.
- ❖ Favorecer el logro del perfil de egreso del futuro docente de educación especial con un enfoque inclusivo en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero en el periodo 2011-2012.
- ❖ Establecer contacto con las autoridades para que se establezca vinculación con los nuevos documentos que surgen de educación especial, actualizaciones, cursos, orientaciones, programas, entre otros que se ofertan a educación básica y especial, para que consideren a docentes de la Licenciatura en Educación Especial para tener conocimiento y vinculación en la enseñanza con la práctica docente.

- ❖ Ofrecer una estrategia teórico metodológico para lograr el perfil de egreso del futuro docente de educación especial con un enfoque inclusivo en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero durante el periodo 2011-2012.
- ❖ Definir con que normas de calidad los docentes del Centro Regional de Educación Normal cumplen para favorecer el perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo.

1.3. SUPUESTO.

Lograr que las escuelas normales consigan un equilibrio en ofrecer una respuesta educativa, comprensiva, diversificada e inclusiva, propiciará en los futuros Licenciados en Educación Especial el logro del perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

La educación de los niños con Necesidades Educativas Especiales asociada a una discapacidad es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que experimenta un maestro de educación especial. Las diferentes dificultades que estos niños presentan en la educación, se viven como desafíos cotidianos más que como un obstáculo, responder a estas necesidades atribuye que el futuro docente en su proceso de su formación debe lograr alcanzar el perfil de egreso con un enfoque inclusivo para que pueda brindar una educación de calidad y equidad en su futura profesión.

Llevar a la práctica en las escuelas normales un enfoque inclusivo supone de cambios significativos, aun cuando los planes y programas de estudio no están actualizados a las nuevas demandas que las personas con discapacidad

requieren, es necesario introducir a todo el docente que labora en las Licenciaturas a que introduzcan transformaciones que se requieran en sus asignaturas para potenciar un enfoque inclusivo en el perfil de egreso. Por lo que respecta el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorece el desarrollo humano. En efecto lo que caracteriza a los seres humanos es el hecho de que somos distintos los unos a los otros, las diferencias no constituyen excepciones, así mismo las escuelas no deben obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y el mismo ritmo, sino por el contrario, se deben de desarrollar nuevas formas de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje, respondiendo a la diversidad en la práctica.

Asimismo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales.

Por lo que respecta a ofrecer una enseñanza de calidad dirigida a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación depende de gran medida desde la formación y desarrollo profesional de los docentes. Por lo tanto la formación docente de educación especial es un factor prioritario para desarrollar una cultura inclusiva, por esta razón es de suma importancia se revisen los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Especial y reestructurarlos continuamente a los cambios del conocimiento de la educación inclusiva, es fundamental reconceptualizar la formación de los Licenciados en Educación Especial, en base a los nuevos modelos de la educación destinada a las personas con discapacidad Educación Inclusiva, orientándose a hacia enfoques más interactivos de enseñanza y más ligado a las demandas que la educación exige a la diversidad.

Por lo que respecta en investigaciones de los modelos y propuestas hacia la inclusión y resultados de su puesta en práctica en distintos contextos, han permitido acumular una amplia y variada información y experiencias a nivel internacional, que ha contribuido a retroalimentar y a enriquecer el trabajo hacia la diversidad. Así mismo se ha logrado identificar algunos factores que han contribuido al éxito de los procesos de la inclusión educativa, como también los que la dificultan. En efecto sería deseable que el sistema educativo nacional tenga en cuenta criterios suficientes a la hora de planificar e implementar los planes de estudio de las escuelas normales en específico en la Licenciatura en Educación Especial que fueran elaborados mediante un enfoque inclusivo que en la actualidad exige la educación especial.

Finalmente tenemos que identificar factores de éxito para potencializar un enfoque inclusivo en la formación de Licenciados en Educación Especial en las escuelas normales, lo cual reafirma la idea de que el logro de la inclusión está estrechamente vinculado con la mejora de la calidad de la enseñanza. En pocas palabras algunos factores de éxito para el logro de un perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo:

- ❖ Actitudes positivas del personal docente y acuerdo consensuado para llevar a cabo programas de educación inclusiva.
- ❖ Elaboración y desarrollo de un proyecto educativo institucional que contemple a la diversidad.
- ❖ Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente del Centro Regional de Educación Normal que unifique criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar hacia un enfoque inclusivo del perfil de egreso.
- ❖ Nivel adecuado en la formación de los normalistas en materia de educación inclusiva y estrategias de respuesta a la diversidad.
- ❖ Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar experiencias de aprendizaje.

- ❖ Relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio entre docentes de la misma institución y con otras escuelas normales.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE.

El desarrollo profesional tiene que ver con la actividad que ejerce el docente en su vida profesional, donde van implícitos la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en lo individual como en lo colectivo. El docente, a través de su vida se enfrenta a situaciones problemáticas, donde tiene que poner toda su habilidad para salir adelante de los eventos innumerables que tiene la profesión. Para ello, requiere de habilidades y competencias. La forma en que interpreta intrínsecamente las situaciones puede influir positiva o negativamente en la manera que actúa para salvar y aprovechar cada situación en su desarrollo profesional.

El observar como un maestro percibe su realidad y las interpretaciones intrínsecas que maneja, viene a suscitar el interés por este tema. Analizar algunos factores intrínsecos de la persona representa el punto de influencia y variable de este estudio ligado con la práctica educativa. A continuación se presentan algunos conceptos que utilizaremos en esta investigación relacionada con el desarrollo profesional docente:

Aprendizaje: Ámbito concerniente al logro de los propósitos curriculares formulados para cada nivel de educación básica.

Enseñanza: Ámbito referente a las prácticas pedagógicas dentro de las aulas, mediante las cuales los docentes propician el aprendizaje efectivo de los alumnos.

Gestión escolar: ámbito que atañe al mejoramiento de la organización y funcionamiento de los centros escolares, como condición para favorecer ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza.

Formación continua y desarrollo profesional: ámbito referido a las acciones destinadas a lograr que los profesores y directivos escolares desarrollen las competencias requeridas para mejorar su desempeño en la escuela.

Formación profesional: el momento, en la vida profesional de la persona, en que se da la educación para el trabajo. Etapa de la enseñanza escolar de grado medio o superior destinada a proporcionar capacitación profesional.

Grado académico: Título que se da al estudiante que ha completado determinado nivel de estudios, especialmente los estudios de Licenciatura.

Gestión institucional: Ámbito que se refiere a la conducción político-organizativa y administrativa del sistema educativo a nivel estatal y nacional.

Desarrollo profesional: consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas, que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente. Es el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia.

La formación del profesor para Clement y Carrillo (2004), se entiende como un proceso interactivo inmerso en un contexto social, organizativo, cultural, básicamente entre formadores y estudiantes, pero incluyendo también las interacciones sistemáticas entre profesores dirigidas al crecimiento profesional, al mismo tiempo, podemos ver la formación del profesor como un entorno de aprendizaje para todos los involucrados en este proceso de interacción.

El ampliar el conocimiento científico y su práctica en el centro escolar va unido con el desarrollo profesional del docente, permitiendo la reflexión de su propio conocimiento dentro de un espacio contextualizado. En México la realidad es más bien técnica-burocrática, a pesar de los esfuerzos institucionales por aterrizar las diferentes teorías adaptadas de los países del primer mundo como Francia y España, entre otros. El constante papeleo y requisitos por cubrir para decir que se está trabajando, propician que en muchas ocasiones las propuestas innovadoras queden en solo buenas intenciones para generar un cambio.

En tanto, Moreno (2006) cuestiona la presión del sindicato en México y el corporativismo generan resistencias por parte de los profesores, respecto a la falta de definición de los actuales programas de formación de profesores de las Licenciaturas en Educación, en cuanto a la selección de competencias docentes consideradas imprescindibles y a las resistencias al cambio. Queda claro que existe la visión sobre el cómo deberían funcionar las escuelas normales, sin embargo, el multiplicar, referenciar y convencer al docente a través de pocas horas de reflexión, hace la tarea más difícil que lo que podría ser. Si en realidad nos concentráramos en tener un buen desarrollo profesional y que a su vez se vea reflejado en el alumnado, podríamos convenir en actualizar propuestas formativas y teniendo en cuenta los siguientes conceptos que están involucrados en el desarrollo profesional:

Validez ecológica: Es decir, toda planificación debe servir a las necesidades sociales, lo que exige el conocimiento del medio sociolaboral y socio comunitario del que surgirán los objetivos que, una vez conseguidos, facilitaran los procesos de adaptación de las personas, bien sea los contextos laborales específicos o a los sociales. Se profundiza en la transferencia de las acciones en la medida que la formación de base responda a estas exigencias.

Validez formativa. Enfatiza en el desarrollo profesional de la persona a partir de los aprendizajes previos como necesarios para la realización de otros aprendizajes

que sean requeridos en un nivel superior, planteando, por tanto su funcionalidad a través de lo excéntrico extensivo.

Validez personal: Incidirá sobre el desarrollo personal, entendiendo el mismo desde el potencial heterocrónico de desarrollo de la persona e integrando todos aquellos aspectos diferenciadores que permiten asumir la individualidad como eje y clave del proyecto formativo (Jurado, 2001).

La cultura contemporánea, tiende a reconocer de modo bastante difuso la dignidad y el valor de la persona, como principal patrimonio de la conciencia. Dentro de todos los roles que juega el docente, está inmersa su reflexión y los diversos factores que influyen en su pensamiento pedagógico, es necesario ver al docente como persona y no como un simple obrero intelectual que desarrolla tareas del área, verlo como un ser que tiene conciencia y diversas motivaciones que le permiten participar dentro de un contexto. La motivación es el factor más crítico del aprendizaje. En sentido de los objetivos, deben estar presentes tanto la motivación intrínseca, la disposición para seguir los propios intereses, adquirir conocimientos y capacitarse más, como la motivación extrínseca, la confianza en que los objetivos de aprendizaje son alcanzables y valiosos. *Algunos de los factores más desalentadores pueden ser los mismos aspectos de la docencia y de su contexto de trabajo, que hacen difícil atraer y retener a los buenos maestros (Day, 2005).*

El desarrollo profesional como tal requiere de estrategias planificadas que permitan al profesorado relacionarse con el contexto donde se desempeña poniendo en práctica sus conocimientos, sus rediseños y reflexiones para una mejora organizacional y colectiva entre los que intervienen en una institución, para lo cual se necesitan esfuerzos conjuntos entre la administración local, los profesores y la comunidad que recibe un servicio educativo: padres y alumnos. Esta triangulación que se da generalmente, sirve para distinguir entre unos y otros

los roles que se juegan en el contexto escolar, sin embargo, van unidos en cuanto a los objetivos que se requieren alcanzar en un momento determinado.

Es importante y necesario que esta unión táctica se convierta en una realidad tangible, donde la comunicación y la interacción de los agentes que intervienen en el sistema educativo, formen entre todos círculos y redes de personas con una misma visión, para encontrar un nuevo sentido a la educación, que hoy demanda eficiencia y resultados trabajados conscientemente. Esta nueva situación permitirá dejar el aislamiento y el trabajo en solitario recobrando el entusiasmo y el sentido de la escuela normal como motor y eje de una sociedad incluyente, con formas basadas en el compromiso, la solidaridad y la participación consciente, recreativa y ética donde se genere el aprendizaje democrático, equitativo y colaborativo.

Para desarrollarse profesionalmente se requieren espacios, momentos de reflexión, planificación, estrategias, conocimiento, vinculación de personas con proyecto en común, pero también se necesita disposición, respeto y solidaridad, todo esto enmarcado en las estructuras escolares con un currículo integrado que preste atención y empatía a la realidad vivida y contextualizada, generando así el sentimiento de identidad y pertenencia. Esto ayudaría a hacer las interpretaciones de la cultura organizativa, configurando una imagen del yo y del nosotros, abriendo la posibilidad de desarrollar las labores cotidianas con más significado y trascendencia no solo en lo técnico sino con una visión incluyente, ecológica, de progreso y desarrollo humano.

La Escuela Normal es el lugar idóneo para el desarrollo profesional docente. En las evaluaciones bajo un enfoque cualitativo tendríamos que darle valor a diversos factores que intervienen en el desarrollo profesional, entre los que se encuentran: la actitud y el grado de satisfacción. El desarrollo personal, el valor y el posicionamiento individual, tienen sus expresiones en diferentes factores que influyen en el ambiente de una institución escolar, donde habría que diferenciar las interpretaciones de tipo funcional, organizativo o ambiental.

Diversos especialistas han puesto su interés en temas que van encaminados al desarrollo profesional docente y que al referenciarlos compartimos sus aportaciones, resultados de las investigaciones que han realizado y que con su experiencia contribuyen a dar una visión más amplia para la mejora organizacional. En este sentido, Sarramona (2000) considera una reflexión y diferencia de los conceptos que cotidianamente utilizamos, al tratar de explicar lo que es ser un profesional. *Educador es la persona que tiene responsabilidad de educar, sea por obligación profesional, sea por deber moral y social. Para este autor el concepto es cuestión de grado, respecto a la necesidad y obligación de educarse, el educador sigue educándose mientras educa a los demás.*

Siguiendo a este autor, también menciona: *Educador profesional por cuanto la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción del alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de la personalidad para lograr una formación en todas sus dimensiones.*

La función del profesor no se limita a enseñar, sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar etc., en definitiva todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de esa comunidad. Para que suceda esta influencia en la persona, tendríamos que hablar de la forma en que el maestro llega a referenciar estos elementos en el aula, reflejo de su conducta social, su desenvolvimiento y en la forma en que interpreta su contexto. En el ámbito educativo, el educador no termina de educarse y se le llama educando. Profesional es: aquella persona capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicando conocimientos científicos y técnicos, con los cuales se pueden obtener unos beneficios económicos (Sarramona, 2000).

De igual manera cuando decimos que un docente es profesional pensamos que todo lo que realiza tiene un fundamento, es decir, creemos que debido a su

preparación damos por hecho que sabe enseñar. Por otra parte, Saramona (2000), menciona que hay una serie de características muy específicas que determinan la profesionalidad: Delimitación de un ámbito propio de actuación; preparación específica; compromiso de actualización; unos ciertos derechos sociales; autonomía de la acción y compromiso deontológico.

Integrando cada una de las características, es posible decir que: toda profesión acota un determinado campo de actuación en el cual los profesionales, se muestran habilidosos para resolver los problemas allí surgidos (Sarramona, 2000). No hay duda que el docente se enfrenta a situaciones contextuales y de interacción social que resuelve y que pone toda su capacidad para salir adelante en las situaciones que se le presentan. Pero ¿cómo tener un docente que además de habilidoso sea también un ser feliz? Es por ello, que tendríamos que observar los factores que son objetivo de esta investigación y que intervienen en un momento de la vida profesional docente.

2.1.1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL.

El desarrollo profesional del docente es punto clave para elevar la eficacia en las escuelas. Para esto el profesor necesita conocimientos, desarrollar competencias y reconstruir lo aprendido en el contexto social donde interactúa. La enseñanza del docente, está representada por las diversas interpretaciones de éste hacia el contexto que lo rodea, de igual manera influye en el desarrollo humano y las implicaciones que tiene en el aprendizaje.

El aspecto más certero y universal de la experimentación humana es el fenómeno del 'el' y saber que la educación es esencial para la formación y el desarrollo de la conciencia que da como condición necesaria el reconocimiento del otro (Bruner, 2004).

El docente, al interactuar con otros, se desenvuelve en forma individual y colectiva, estas interacciones sociales le permiten desarrollar habilidades intrínsecas, que contrastan con su experiencia y conocimiento, ya que el cambio

en las instituciones se genera con actividades asertivas para la mejora escolar y donde: Dentro de las consideraciones universales se tiene presente la persona, su status quo, su contexto y la forma en que se desarrolla. *Si bien es cierto que el individuo es indivisible y único y que no se puede dar un tratamiento homogéneo ante esta diversidad* (Musaio, 2004).

A partir de las construcciones individuales y actos interpretativos, el docente posibilita la reflexión y es a partir de estos procesos, cuando los factores internos como son la motivación, responsabilidad laboral, conciencia laboral, valores morales, el grado de satisfacción, la actitud hacia la enseñanza y la experiencia, entre otros, se hacen presentes en la vida del docente.

La educación debe contribuir al desvelamiento comprensión, para después intervenir acción, por esta razón: *las interpretaciones intrínsecas que el docente realiza impactan en su labor docente siendo necesario que posea herramientas para que pueda crear con su alumno un ambiente de confianza y cordialidad que permita a este último desarrollarse física e intelectualmente con confianza y seguridad* (Dadzie, 2004).

El desarrollo personal, el sentido e interpretación de las cosas para el individuo, refleja el conocimiento de un proceso contextualizado, siendo éste el fondo del desarrollo; la actividad, respuesta de este contexto y del impacto interior en el individuo es propiamente operativizado. Pero lo que caracteriza la identidad humana, es la construcción de un sistema contextual que se organiza en una memoria autobiográfica que viene a extrapolarse con el pasado (experiencia vivida) y su aplicación para el futuro interiorizándose dentro de un valor afectivo. De tal manera que: *El error está en darle importancia a la preparación por la necesidad futura, más el estímulo principal es el esfuerzo presente. Porque el prepararse para una vida de continuo desarrollo es grande y necesario, origina energía a la dedicación y a la experiencia presente lo más rica y significativa posible* (Dewey, 2004).

En este sentido, Dewey (2004) menciona *que el desarrollo es considerado no como un continuo proceso de crecimiento, más sí como un desarrollo después de una dirección en la que se le da importancia a la derivación de la práctica profesional, la que requiere de preparación, mientras que la doctrina del desarrollo, habla de la calidad espiritual y el ideal de la persona.*

Para obtener este desarrollo se necesita que la escuela sea el eje y promotora de una nueva función e implicación de los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y comunidad en general donde va implicada el ayuntamiento y los agentes de gobierno. La vinculación de estos agentes y el mirar hacia fuera, permite una visión más amplia de las necesidades contextuales y de la realidad que se opera en la escuela, el reflexionar si los conocimientos que se imparten a los alumnos permitirán darles un desarrollo personal pleno o si se está haciendo un desarrollo profesional integrador, solidario y constructivo, que provea un clima organizacional sano, que vaya acorde a las demandas de la sociedad.

Existen diferentes experiencias que fortalecen el papel de la escuela, la familia y el municipio donde los centros y sus relaciones con el entorno dan un proyecto de ciudadanía democrática sobre el currículo, tal es el caso de Italia y España. (Longo, 2006). El permitir los enlaces de la ciudadanía organizada en conjunto con los consejos escolares permitiría acrecentar el valor de la escuela, a través del trabajo colaborativo reforzando el papel de la educación en la sociedad y en el desarrollo profesional de los docentes. De esta manera, el docente pone todas sus competencias en marcha y la integración a su trabajo y a la comunidad donde labora cobra significado.

Existen factores externos que afectan de igual manera al docente dentro del desarrollo de su profesión, entre los cuales se encuentran: la promoción, la colaboración, los incentivos económicos, el clima de la organización, la política educativa y el grado académico, entre otros. Por lo que se han realizado estudios

al respecto entre los cuales mencionamos los siguientes: En la relación con los grupos ocupacionales de policías, doctores y maestros (Bottery, citado por Lawn; 2005), menciona un estudio que realizó a esta muestra ocupacional, donde las políticas específicas impactan sobre la autonomía profesional, mencionando las siguientes:

- 1) *Reducción de presupuestos,*
- 2) *Programa de mejora de costes mediante solicitud de ofertas,*
- 3) *Renegociación de contratos,*
- 4) *Mecanismos para asegurar la calidad,*
- 5) *Sistemas de valoración-auditoria,*
- 6) *Creación de grupos relacionados para el diagnóstico,*
- 7) *Indicadores de rendimiento,*
- 8) *Gestión de recursos, y*
- 9) *Control de contenidos.*

Bottery (2005) juzgó que estos factores están presentes en el trabajo de las tres ocupaciones y que contribuían a disminuir la autonomía de docentes, médicos y personal de policía. Las entrevistas con miembros de los tres grupos ocupacionales revelaron en las respuestas la existencia de tendencias paralelas:

1. *Aumento de la responsabilidad.*
2. *Aumento de papeleo, que interfiere en el trabajo real*
3. *Aumento del estrés*
4. *Aumento de la iniciativa empresarial y control en niveles superiores*
5. *Poco beneficio en los niveles inferiores*
6. *Aumento de la inseguridad en el trabajo*
7. *Preocupación por la puesta en práctica de la legislación aprobada (Lawn, 2005).*

Estos factores profesionales que afectan a Inglaterra, también están presentes en México; el autor predice a consecuencia de su estudio y asevera que: *En un futuro más o menos previsible, la redefinición del profesionalismo sigue siendo uno de*

los grandes temas pendientes para el gobierno y no tiene un efecto incidental sino que es un objetivo político de alta prioridad. Por ello podemos asumir que habrá una implacable presión hacia el cambio (Lawn, 2005).

Ante esta situación, debemos tener en cuenta que el rendimiento profesional que tiene un profesor, está influenciado por un sinnúmero de factores que le impactan en lo individual durante su desarrollo profesional y que es diferente a los de otros, porque cada persona interioriza sus propios procesos que impactan en su filosofía y en su forma de interpretar y comprender la vida profesional.

Uno de los fundamentos claves del pensamiento de Pardo citado por Musaio (2004), es mostrar a través de un análisis de existencialismo, derivado en la especulación hegeliana a la distinción de la apropiación del estudio relativo a la persona, que: *el pensamiento objetivo y el pensamiento subjetivo, donde la especulación se elimina cuando el sujeto comprende mediante la consideración objetiva al tener el control del hecho. Dentro de las características del pensamiento subjetivo se encuentran: la pasión, la interiorización y la apropiación sugestiva haciendo que el sujeto se interese en el objeto viviéndolo interiormente (Musaio, 2004).*

En las Tablas 1 a 6 se presenta una síntesis de algunos estudios realizados sobre el desarrollo profesional durante el periodo 1999-2006. Los autores Pehkonen (1999) y Verkler (2003) hacen hincapié en la importancia de las prácticas pre-especificadas y que serían de inclusión para las diferentes tareas que el alumno realiza, según este conjunto de investigadores, esta actividad de planeación, ayuda a mejorar el desarrollo profesional docente tanto en el contexto donde se desarrolla como en el salón de clases. Estas actividades pre-escolares y precurriculares, permiten tener una visión más amplia de las necesidades que el docente tiene que cumplir en el educando, ayudando a que el docente también aprenda a ver sus necesidades a través de otros.

TABLA 1. INVESTIGACIONES SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL 1981-2003

Investigador	Título y tema	Objetivos
Pehkonen, 1999	El desarrollo profesional de los maestros: ¿Cuáles son los factores de cambio en los maestros de matemáticos?	El objetivo es encontrar una respuesta válida que causaran una discontinuidad en el desarrollo del profesorado
Verkler, 2003	Inclusión efectiva: desarrollo profesional en el contexto del salón de clase.	Este artículo discute los cambios efectuados en la práctica del profesor y de las características ofrecidas en los diferentes niveles de aceptación de la cultura escolar. Este informe reporta los resultados de 72 maestros que manejaron la inclusión observando la actitud de sus alumnos donde muestra como importante condición la necesidad de estar en constante inclusión con sus compañeros.

Fuente: Day (2005).

En las investigaciones que se realizaron a maestros de nuevo ingreso se observó la actitud de quienes se integraban a un centro de trabajo, llegando a la conclusión que la inclusión es importante cuando el docente es novel. Donde los cambios de funciones que a veces juega el docente son positivos en relación a las tareas que realiza rutinariamente. También observan la importancia del desarrollo profesional, en cuanto a los diversos factores que causan su discontinuidad y la forma que influye en la carrera profesional del docente y la manera que estos factores impactan en las relaciones interpersonales en el centro escolar.

Dentro de las diversas investigaciones, que se han realizado podríamos mencionar las que se presentan a continuación:

TABLA 2. INVESTIGACIONES SOBRE FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL 2003-2004.

Investigador	Título y tema	Objetivos
Verkler, 2003	Profesor, educadores y estudiantes: A University Shares Its Faculty ESOL. Modelo de desarrollo profesional.	Se realizó un estudio a los maestros que imparten inglés. Se observó que 50 maestros que trabajaban con las estrategias de grupo se sentían más relajados en relación a aquellos que impartían la clase en forma tradicional.
Feixas, 2002-2004.	La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios.	Analizar cómo la trayectoria y el desarrollo docente del profesor universitario están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también por otros procesos significativos de tipo personal, familiar, institucional, contextual y social.
Climen y Carrillo, 2004	El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional una experiencia en matemáticas con maestras. Desarrollo profesional, factores externos y factores internos.	Parte de la concepción de la formación del profesor como un proceso que solamente sufre una separación entre la formación inicial y la formación permanente, presta atención al conocimiento profesional de las maestras, Considerando sus componentes entre las que se incluyen las concepciones, actitudes, capacidades, de dichas maestras.

Fuente: Day, C. (2005).

De este conjunto de autores podemos resumir, que observan también si la experiencia acumulada en su desarrollo profesional trae como consecuencia una constante, que permita reflejar un modelo de actuación generada por diversos factores internos que vive cada uno de los docentes y que lo conduce a desarrollar

una motivación continua para superarse profesionalmente a través de la formación permanente.

Así como las diferentes etapas y procesos que tienen los docentes una vez terminada su educación inicial y la influencia de las diferentes historias de vida y la forma en que impactan en su trayectoria profesional y que se ven reflejadas en las actitudes y ambientes positivos o negativos que tienden a contextualizarse. Mencionan también, como las tareas desarrolladas en clase son de influencia para que un docente tenga un buen desarrollo profesional al centrar el servicio académico al programa que ayudara a los estudiantes a tener una mejor percepción de su aprendizaje.

Además de dar importancia a la formación inicial y la manera en que el docente se enfrenta a la necesidad de seguirse formando, cuando se encuentra en activo, las diferentes capacidades que tiene que desarrollar así como las diferentes actitudes que este tiene a través de las percepciones del contexto en que se desarrolla. Así mismo las investigaciones realizadas en el desarrollo de las tareas de aprendizaje en las aulas, refieren un crecimiento profesional de los docentes, al tener un mayor conocimiento de sus responsabilidades en la enseñanza, satisfaciendo las necesidades propias y de los alumnos a través de sus prácticas, todo ello con estrategias de innovación en el aula escolar.

Las diferentes investigaciones realizadas parten de las necesidades que el docente tiene para enfrentar su labor educativa, así como desde las diferentes competencias que tiende a desarrollar al interactuar en un sistema donde se requieren también el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes para poder tener un buen desarrollo profesional, todo esto enmarcado en la actuación de su práctica diaria y los resultados que trascienden a los alumnos con los que interactúa. Encontramos dentro de la literatura los siguientes autores que han hecho investigaciones sobre el desarrollo profesional docente partiendo de sus necesidades.

TABLA 3. DESARROLLO PROFESIONAL A PARTIR DE NECESIDADES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE 1991-2006

Investigador	Título	Objetivos
Dean, 1991	El desarrollo profesional en la escuela.	Formular un plan de desarrollo que identifique las áreas prioritarias de la escuela para el conocimiento de las necesidades de habilidades de los maestros.
Almeida, 2002.	Desarrollo Profesional Docente en Geometría: Análisis de un proceso de Formación a Distancia.	El objetivo de la presente investigación es contribuir con programas formativos interesados en el desarrollo profesional crítico a través de entornos virtuales y, especialmente, analizar influencias del proceso teleinteractivo en el desarrollo del conocimiento profesional en geometría.
Evenson y Holloway, 2003	Promoviendo el profesionalismo humano en el servicio de educación.	Este artículo presenta dos grupos de estudiantes uno de los cuales recibió un trato más humano e individual por parte del profesor, donde estos alumnos reaccionaron más a sus indicaciones en relación con el otro grupo de estudiantes que no recibieron la misma atención individual.
Voltz; Brazil y Scott, 2003	El desarrollo profesional en la formación de una cultura responsable. Estudiantes de color en educación especial.	El artículo describe la implementación de un programa de 33 muestras en educación especial donde describe que la cultura de responsabilidad influye en el trabajo del salón de clase.
Lunenberg Willemse, 2006	Investigación y desarrollo profesional de los maestros	Esta investigación realizada por los propios formadores de docentes (investigación de autoestudio) ha demostrado contribuir enormemente a su desarrollo profesional. Sin embargo muchos

		formadores de docentes no disponen de tiempo ni de conocimientos para estudiar sus propias prácticas de forma sistemática. En vista de esta situación, los autores han intentado diseñar otras estrategias de investigación para apoyar el desarrollo profesional
--	--	---

Fuente: Day, C. (2005).

Este conjunto de autores señalan que, es en la escuela donde se genera el referente de las necesidades que tienen los maestros y las habilidades que deben desarrollar para lograr un buen desarrollo profesional que impacte en el aula, por lo tanto es necesario crearse un programa donde se tome en cuenta la importancia del desarrollo humano, creando vínculos más personalizados e individualizados que generen resultados positivos en las actitudes y observando el proceso de cada individuo. Dan importancia a la reflexión y conciencia que debe tener el profesor en su desarrollo profesional, así como de la importancia de que el docente posea el tiempo y los conocimientos para estudiar su propia practica en forma sistemática.

En la Tabla 4 el factor de colaboración es estudiado y aplicado por estos investigadores como la piedra angular a la comunicación, participación y socialización, elementos sustanciales en educación, que permite un mayor dinamismo a la profesión, así como un mayor crecimiento profesional dados las bondades que presenta esta estrategia dentro de un grupo de personas. La siguiente tabla 4, representa a un conjunto de investigadores que han hecho referencia a la colaboración y al desarrollo profesional.

TABLA 4 LA COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL 2003-2005

Investigador	Título	Objetivos
Lang y Fox, 2003	Rompiendo la tradición con un efectivo desarrollo profesional.	Este artículo describe la necesidad de formar pequeños grupos de trabajo para revisar el desarrollo profesional con un plan instruccional que de la alternativa en la autoformación docente.
Alanís, 2003	Tres líneas de investigación para el desarrollo profesional en las instituciones educativas.	Se plantean tres de las líneas de investigación que no pueden faltar en la concepción e instrumentación del desarrollo institucional: 1) Identidad institucional y profesión docente. 2) Docencia y aprendizajes, 3) Innovación educativa y estudios estratégicos.
Fernández, 2004	Del portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional en el contexto de la educación universitaria.	Analizar las posibilidades del portafolio docente como Estrategia formativa y de desarrollo profesional .Parte de la idea de la necesidad de buscar fórmulas que se adapten a la cultura de la institución universitaria y que vayan en la línea de favorecer el desarrollo de profesionales.
Domínguez, 2005	Factores organizativos que influyen en el desarrollo profesional.	Analizar y concienciar a profesores y a los formadores de los mismos, de su percepción de la realidad como un elemento clave para poder plantear alternativas de formación para su desarrollo profesional.

Fuente: Day, C. (2005).

En este referente de autores, podemos resumir que es importante dar estrategias de autoformación para que exista una identidad institucional que generen un desarrollo profesional y de innovación, utilizando el portafolio para el análisis de evidencias que darán la pauta para la mejora profesional y a través del análisis y la reflexión, para estar más conscientes de la realidad a la que se enfrentan con alternativas más efectivas que de igual manera, les ayudará a tener un mejor desarrollo profesional. La formación profesional y la colaboración van unidas dentro del desarrollo profesional docente, en la siguiente tabla 5 se hace referente a diversos estudios en este rubro.

TABLA 5. FORMACIÓN PROFESIONAL Y COLABORACIÓN

Investigador	Tema	Objetivos
Sarramona; Noguera y Vera, 1998.	Teoría de la educación Reflexión y normativa pedagógica	En este trabajo se pretende, con la aportación de algunas reflexiones producidas en debates recientes sobre el tema, repensar algunos de sus puntos clave a partir del concepto de profesión y de sus características, analizando en concreto las tres cuestiones siguientes: ¿Qué es una profesión?, ¿Cuáles son los rasgos diferenciales de la misma? ¿En qué medida podemos afirmar que el profesorado cumple los requisitos convencionales de las profesiones?
Ruiz, 2000.	La percepción de la certificación profesional en la formación de formadores.	Analizar las primeras valoraciones, extraídas de los cuestionarios, de directivos, formadores y participantes en relación con la percepción que tienen sobre la certificación profesional y concretamente con la certificación de competencias profesionales de los formadores, valoraciones que forman parte de la evaluación

		completa del programa, es decir de la evaluación de su diseño, desarrollo y resultados.
Poblete, 2003.	La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?	Diferenciar las funciones y tareas de dirección, de las funciones y tareas docentes y que su desempeño requiere una capacitación específica de los integrantes del equipo directivo del Centro.

Fuente: Day (2005).

El concientizar el perfil que un profesor debe tener cuando ha iniciado su carrera profesional y el distinguir las necesidades dentro de la formación, es una de las partes principales que se valoran cuando se ha decidido estar al frente de los alumnos. La colaboración es vista como una alternativa de aprendizaje basada en el conocerse por medio de una auto evaluación y conocer a los demás, generando una nueva forma de enseñanza y de aplicación personal en su desarrollo profesional de manera individual como entre los demás, dando pie a nuevas alternativas de hacer educación. Con esta información el profesor, puede autoevaluar su desempeño reflexionando el proceso y los resultados obtenidos, reforzando los aspectos que se encuentren débiles.

En la tabla 6 se menciona la forma como diversos autores han investigado la actitud como punto de influencia en el desarrollo profesional, así como el grado de satisfacción del docente ante sus cometidos profesionales, considerados como factores que pueden intervenir en sus tareas profesionales, desde el punto de percepción e interpretación de su realidad interna e historia de vida tanto personal como profesional. Dentro de los autores que han investigado el tema encontramos que a partir de las diferentes entrevistas el investigador referencia las necesidades que el profesorado tiene al ejercer su función como educador, además de las diferentes interpretaciones personales que este da en su entorno y que de alguna manera estresan y preocupan al docente. A partir de estas preocupaciones

personales, el docente presenta diferentes actitudes que en un momento dado impacta en su labor cotidiana. Los autores que a continuación se presentan en la tabla 6 han investigado el tema de las diferentes situaciones por las que atraviesa un profesor a lo largo de su carrera profesional.

TABLA 6. INVESTIGACIONES SOBRE ACTITUD 1976-2005.

Investigador	Título y tema	Objetivos
Chittenden Bussis, 1976	Estudio paradigmático de las teorías profesionales de los docentes. Factor interno : Actitud	Estudio basado en entrevistas diseñado para poner de manifiesto los pensamientos de los profesores, sobre los niños.
Spencer-Hall, 1981	Desarrollo del profesorado. Factor interno : Grado de satisfacción	Demostrar que las experiencias personales extraescolares de los sujetos investigados influyen claramente sobre sus preocupaciones profesionales y sobre sus actitudes en relación con el desarrollo del profesorado.
Ebbutt, 1982	Facilitadores en sus contextos institucionales y personales	Realizar un análisis comparativo en estudio de casos de las historias personales de cuatro coordinadores de talla de equipos escolares.
Navío, 2001	Del concepto a la evaluación de la competencia profesional: propuestas conceptuales y operativas. Factor interno: actitud	Presentar un posicionamiento en torno a la competencia profesional de acuerdo con los siguientes retos: delimitación conceptual, el sentido que tiene la competencia profesional, la relación del concepto de competencia profesional con otros significativos: capacidad y cualificación.
Ramos, 2002	El paradigma de pensamiento del profesor: un modelo para la formación de profesores.	Profundizar en las creencias, teorías, aspiraciones y opiniones, que subyacen en la mente de cualquier profesor, en cualquier situación (pre-inter y postactiva de enseñanza).

Nasser y Fresko, 2003	El Desarrollo Profesional en Israel	Se hacen observaciones de un modelo empírico para contribuir a la educación de maestros de un colegio para relacionar su desempeño y las diferentes tareas que realizan. Es esta muestra de (n=124) se explora los motivos de satisfacción o insatisfacción de su trabajo.
Bolívar; Fernández y Molina, 2005	La identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial.	Hacer un diagnóstico de la crisis de identidad del profesorado de Educación Secundaria en España, con motivo de la reestructuración del trabajo que les ha supuesto la reforma educativa de los noventa, comprender las causas, describir las vivencias.

Fuente: Day (2005).

De todos estos autores hemos aprendido en cuanto a los objetivos de esta investigación que: El docente requiere del desarrollo de competencias, para llevar a cabo actividades relativas a la selección de contenidos mínimos curriculares que están a la luz de diferentes reglas institucionales y estructurales. Existen factores internos como la actitud, el grado de satisfacción, la colaboración entre otros, que impactan en el desarrollo profesional docente y en el centro escolar.

Además, que el desarrollo profesional puede mejorarse a través de evaluaciones personales y de grupo pues ello permite conocerse a sí mismos y a los demás con los que se interrelacionan en el ámbito educativo. Es necesario establecer programas que permitan el intercambio de tareas escolares, donde se observe objetivamente la evolución profesional a través de la inclusión de todos los miembros. Parte de la formación del profesor desde que se inicia y a través del tiempo como un profesional precisa conocimiento, actitud positiva, desarrollo de capacidades y comprensión e interpretación del entorno social.

A través de educar el docente también se educa y mucho de lo que realiza en clase es el inicio para obtener un mejor desarrollo profesional a través de registros y diferentes estrategias, para ello requiere capacitación que responda a sus necesidades en las diferentes tareas que realiza. Además de implementar estrategias de evaluación a través de herramientas como el portafolio que arrojen evidencias objetivas.

A partir de lo analizado podríamos decir que algunos de los factores que más impactan en el contexto mexicano son los siguientes: a) Factores externos: Grado académico, en relación al trabajo colaborativo y a la necesidad de que el docente tenga el conocimiento para valorar sistemáticamente sus propias prácticas, b) Factores internos: la actitud de los docentes frente a la colaboración que se da en el centro escolar y el grado de satisfacción laboral en su desarrollo profesional.

La forma de incentivar a los profesionales de la educación, crea motivaciones diferentes en la formación académica de los docentes. El tener la teoría, el conocimiento o el grado académico más alto, podría suponer que el docente impartiría una enseñanza de calidad y que al momento de interactuar profesionalmente pueda mostrar una actitud positiva con sus compañeros de escuela, ya que la estructura impacta en el docente de una manera individual y no grupal.

Existen investigaciones que hablan sobre la importancia del grado académico de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Moreno (2006) afirma que *existe una relación muy sólida entre la preparación de los docentes y los resultados de aprendizaje de los alumnos*. Si bien es cierto que esta conclusión ha sido objeto de prolongado debate en la comunidad científica educativa, buena parte de la evidencia disponible señala que el grado de preparación de los docentes guarda estrecha relación con los logros de los alumnos en lectura y matemáticas.

La realidad de México en el sistema de actualización es otra. Según los últimos resultados del INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa, de *más de un millón de educadores que hay, sólo 431 mil han acudido a capacitación. De los maestros que van al curso, únicamente 37 por ciento lo acredita (INEE, 2008). Un total de 387 mil 789 mentores están fuera del programa. Buscan compensar bajos salarios con otras actividades, indican. Dos de cada tres maestros en México reprueban los cursos de actualización que diseña e imparte año con año la Secretaría de Educación Pública (González, 2005).*

Frente a esta situación, resulta urgente crear mecanismos que impulsen la formación profesional continua, que apoye a la formación académica, vinculado transversalmente a programas de desarrollo personal, para renovar una cultura institucional en los centros escolares, incentivando así el desarrollo profesional docente, que impacte en las prácticas y fomente un grado de satisfacción alto, disminuyendo el descontento por la estructura lineal que existe actualmente. El pensar que al docente se le puede ver como un colectivo de personas y estandarizar las estrategias de formación, sin tener en cuenta, las diferentes variables que intervienen en la misma estructura y en la persona, es un desacierto, ya que la necesidad para un nuevo profesionalismo se reconoce ampliamente. Además, se ha defendido que: *el nuevo profesionalismo debe ser centrado en el individuo, en lugar de la autonomía colectiva. El nuevo profesionalismo se legitimaría por la capacidad de sus miembros de manejar el cambio y finalmente para tener un desarrollo profesional eficaz (Powel, 2005).*

El desarrollo profesional del docente tiene por objetivo mejorar la práctica educativa, la formación como un aprendizaje constante se acerca a ésta en la reflexión de la misma y el desarrollo de actividades profesionales, para que este objetivo se realice se requiere de planificaciones acertadas cuyos resultados se observen a mediano tiempo. *Un ambiente de apoyo mutuo y asesoramiento que les permita afianzar las propuestas del cambio e incorporarlas a su repertorio cognitivo, nos parece imprescindible incorporar en los programas de formación el*

compromiso de cambio e innovación de acciones prácticas en la clase, de manera que la reflexión no acabe siendo un discurso global, sino que tenga una repercusión práctica en toda la clase (Marcelo, 1996).

Todos los maestros cambian continuamente a lo largo de sus carreras. Este proceso evolutivo se ve de fuera y normalmente también por los maestros. La proporción de crecimiento puede variar para cada maestro, y parece ser tiempo dependiente. Pero este desarrollo, percibido por los maestros como uniforme, cuando parecía más completamente y objetivamente así, resulta no ser en absoluto uniforme (Pehkonen, 2006).

Esto sucede a pesar de que en México, la inversión en el rango educativo, lleva la mayor partida presupuestal a nivel nacional. Una simple contrastación de los resultados de los cursos de formación a la que asiste el docente, con los bajos resultados de aprovechamiento, que se obtienen a nivel nacional y estatal, pueden dar la pauta para pensar que los objetivos de mejora y calidad, que se propone la estructura gubernamental, en el aspecto de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes, no se cumple.

En este sentido, Moreno (2005) realizó una investigación a los países de México y Chile en América Latina, Ghana y Senegal en África y Vietnam y Camboya en Asia, con la finalidad de identificar que políticas y que medidas concretas se están adoptando en una selección de países en desarrollo y cuales son las necesidades de formación del profesorado en las normales, para equipar a los profesores con las competencias docentes que permitan a los alumnos adquirir a su vez las competencias clave que se requieren en la sociedad del conocimiento. En estos seis países las conclusiones de la investigación fueron:

1) Falta de definición en los actuales programas de formación de las Licenciaturas en Educación en competencias.

2) *Dificultad en introducir cambios en las creencias y prácticas de los formadores de profesorado, en especial en lo que respecta a la formación en Educación Especial.*

3) *Las resistencias al cambio en este sentido a las presiones de los sindicatos en México, así mismo a la posición y el estatus de las instituciones de formación del profesorado en el contexto de los sistemas de educación superior han sido, y continúan siendo, enormemente problemáticos, trayendo como consecuencia el atraer a la profesión docente a graduados de alto calibre académico (Moreno, 2005).*

En este contexto educativo, la idea de las organizaciones que aprenden, la gestión del conocimiento, las redes interinstitucionales, la democracia escolar y el clima organizacional, entrarían en juego como estrategias para la innovación de la realidad existente. Otros temas que aparecen de un modo consistente en todos los otros estudios son:

- *Las nuevas metodologías y estrategias para la formación.*
- *El divorcio entre formación.*
- *Que primero se imparte formación en una materia y luego se recibe formación pedagógica.*
- *Su identidad profesional no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación a la disciplina en que se especializan.*
- *Las condiciones cotidianas de la docencia no se considera en recibir una formación que les permita adquirir nuevas competencias necesarias para relacionarse con los estudiantes actuales.*
- *Los profesores ven cuestionada su identidad profesional y experimentan una creciente y desde luego peligrosa falta de control sobre su propia práctica profesional (Bolívar, 2006).*

El sistema educativo mexicano en la actualidad, hace un intento para dar un seguimiento de evaluación a la práctica docente, sin embargo, no existen instrumentos que avalen las observaciones que hace el directivo donde se evalúe

el proceso del desarrollo profesional y que después podrían ser analizadas, en colectivo. Las posibles soluciones sobre la práctica se dan en aislamiento, donde cada uno de los docentes, busca la manera de cumplir con los requisitos establecidos de acuerdo con sus obligaciones como trabajador de la Secretaría de Educación Pública. Sin pretender ser pesimista y alabando las acciones para mejorar la práctica educativa que hasta el momento se ha pretendido, puedo decir que no hemos llegado a establecer las pautas para un beneficio económico incentivado por el esfuerzo diario, por lo que es necesario establecer estímulos económicos e incentivos profesionales y personales para que vayan conforme la trayectoria profesional y con lo marcado en la constitución mexicana, dentro de las garantías al trabajador, donde éste percibirá salario digno que le permita tener salud mental y física a través de su trabajo.

El desarrollo profesional es una condición adecuada para la construcción de la formación del docente. El desarrollo profesional, implica diversas situaciones educativas que requieren ser valoradas, para promover una real profesionalización de la docencia. Buscando equilibrio entre el derecho al ejercicio de la profesión y la vinculación a un proyecto educativo nacional, regional y contextual, sería necesario, definir de manera colectiva, estrategias de colaboración que estén aplicadas en la institución y que funcionen de una manera coherente con el proyecto educativo nacional y local. *El éxito de una institución, depende de una verdadera planeación, pero también de las acciones diarias de todos sus miembros* (Montero, 2002).

Hemos visto a través de la experiencia, que el profesor se rige por condiciones y situaciones cotidianas, más que por las estructuras institucionales, es decir, se basa en su experiencia y en los diversos estímulos presentes a la hora de poner en práctica su actuación educativa. En esta sentido, Bruner (2004) afirma, que *existen relaciones entre los fenómenos recurrentes o rutinarios como: dependencia, linealidad, causalidad e implicación*. De esta manera, Bruner se acerca a la ideología de los docentes, la traduce a los hechos que permanecen

intrínsecamente y que a su vez, facilitarán o impedirán las situaciones de cambio en su entorno, formándose así la ideología personal sobre la acción, transformando su realidad en severas interpretaciones que se convierten en resistencias: De ahí que los profesores tengan resistencias a revisar sus propias construcciones sobre la realidad que ellos han configurado. *El desarrollo de la conciencia da como condición necesaria el reconocimiento del otro, el aspecto más certero y universal de la experiencia humana* (Bruner, 2004).

A continuación se presenta diferentes teorías que mencionan los factores intrínsecos en el docente según expertos, cabe mencionar que la intención es provocar una reflexión de humano a humano, donde se vea al docente como persona, antes de ver el producto que realiza a través de su vida profesional. La importancia de esto redunda en interpretar mejor su práctica educativa. Todo ello para generar los cambios que en el contexto organizacional puedan ser viables para una mejora continua. Lo básico es construir un ambiente innovador en el nivel institucional, que fomente el cambio de actitud y eleve el grado de satisfacción del docente, por medio de diversas herramientas proporcionadas a los docentes en los cursos que recibe, no solo enfocados a los diversos problemas curriculares que se presentan en las normales, sino también proveyéndole información sobre las políticas de la institución, el fomento de las buenas relaciones laborales y la inclusión con los mecanismos adecuados que le permitan tener un desarrollo personal y grupal; además, es necesario que al docente se le reconozca y valore el trabajo que realiza con ética y responsabilidad.

En este sentido la comprensión de la práctica docente: *Requiere implementar formas creativas que se opongan a las influencias desprofesionalizadoras* (Elliot, 1993). En la teoría del aprendizaje social cognitivo, formulado por Bandura (1977), la percepción de la eficacia, *es la parte central y es entendida como la creencia que tienen los profesores de que poseen la habilidad de enseñar y los alumnos la habilidad de aprender.*

Una institución educativa innovadora, posee elementos que generan colaboración entre los que se encuentran el conocimiento institucional como un fundamento de respeto a las diversas obligaciones y derechos que se tiene como trabajador, de igual manera un conocimiento en cuanto a los objetivos, misión, metas a lograr, así como estrategias que se requieren implementar para llevar a la institución y ofrecer la calidad que demanda la sociedad.

El conocimiento que se genera en la institución, viene enmarcado por las relaciones interinstitucionales que se da entre los miembros de la comunidad, y las relaciones interpersonales que se provocan por el trato diario, por lo que la comunicación, comprensión, valor profesional, y responsabilidad enmarcados en la colaboración, son el núcleo de un buen desarrollo profesional.

Al interactuar dentro de un sistema institucional, el docente tiene en su realidad diferentes factores con los que tiene que funcionar adecuadamente como un profesional no quedándose limitado solo con sus percepciones, y sus interpretaciones personales del sistema, la sociedad espera que los resultados de su ejercicio docente sean satisfactorios. Para que ello sea posible, se requiere de que el docente tenga conocimiento del cómo funciona el sistema, comprensión de su realidad, dando un valor a su posición como profesional en el ámbito educativo, teniendo responsabilidad y ética en lo que realiza , dependiendo de su actitud y el grado de satisfacción que posee , vinculando la formación tanto inicial como permanente que a su vez lo enfrenta al desarrollo de su práctica, en ello encontrara una promoción personal y profesional con un buen desarrollo profesional.

2.1.1.1. LA ACTITUD.

Una de las características fundamentales del hombre, la encontramos en su sociabilidad y por sus características de naturaleza biológica que se manifiestan a través de diversos patrones conductuales, que en una situación dada provoca

resistencias, apatías o estímulos por conveniencia personal. En este sentido Eiser (1989), afirma que *la actitud es la predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social*. Algunas de las actitudes que caracterizan las tradiciones académicas en los centros de trabajo son: la clásica interdependencia negativa y la práctica docente en solitario, todo esto está íntimamente ligado con la debilidad organizativa, donde la práctica del trabajo en equipo se lleva a cabo para establecer las tareas necesarias para dar cumplimiento a las normas institucionales y tradicionalistas.

El carácter de la práctica, no solo es una actitud de resistencia al cambio en un contexto educativo, sino también es una de las causas de insatisfacción del profesorado y un verdadero obstáculo para el trabajo colaborativo en el propio ambiente de trabajo. El solipsismo es por lo tanto, una resistencia sólida que dificulta definir los objetivos y tomar decisiones que lleven a los docentes a la concreción de metas en común. Otra actitud del docente que no favorece, es la desconfianza a los mecanismos de intervención externos, aplicando esta misma posición al funcionamiento interno de la clase, ya que considera más un conjunto de individualidades que un grupo más o menos homogéneo de individuos capaces de aprender en común de manera creativa.

La individualidad del docente, no solo es motivo de insatisfacción y malestar, sino que también aparece como un grave obstáculo para la realización de una verdadera formación en la acción, es decir, en el propio centro. Los programas de formación permanente, adecuados a las necesidades reales, pueden ayudar para que el docente tenga una actitud más consciente del compromiso social que tiene, con el propósito de encontrar soluciones a los problemas institucionales.

Hemos vivido un periodo en que, de modo consciente o inconsciente, se ha cargado a los centros educativos con todos los problemas que nos agobian, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados (Bolívar, 2006). En

general las teorías conductistas, consideran que el origen del conocimiento son las sensaciones, por lo que ninguna idea puede ser concebida como tal si previamente no ha sido captada por los sentidos. Este principio de asociación constituye el núcleo central del conductismo.

Es de conocimiento general que el hombre se desarrolla en grupos, que ésta es su forma de existencia más frecuente, sin embargo ésta aseveración se hace como un planteamiento meramente descriptivo, donde la interacción grupal trae como consecuencia diversas conductas en respuesta a estímulos que proceden de otros seres humanos y del medio donde interactúa, dando así, una suma de influencias socioculturales que experimenta a través de su historia de vida, de la cual crea una conciencia social.

Este hecho le permite al hombre, reaccionar en un momento determinado en función a su experiencia social individual y en función de lo vivido socialmente, es decir el hombre reacciona a estímulos de carácter social, teniendo en esta respuesta un cúmulo de experiencias sociales, que a través del tiempo interioriza y que forman a su vez un aprendizaje. Existen diferentes modelos en la psicología contemporánea, que hablan sobre la conducta social del hombre, entre ellos sobresalen los siguientes:

- a) El modelo E-R, el cual ya sea en su versión watsonuana o en la versión skineriana de R-E, reforzador R, indica que es posible explicar, predecir y controlar la conducta del hombre, estudiando la conexión entre estímulos y respuestas y,
- b) El modelo E-O-R, en versión de Woodworth, considera que la psicología debe estudiar la experiencia y la conducta cómo y en versión de Tolman, introduce el concepto de la variable interviniente, plantea que es necesario tomar en cuenta lo que ocurre entre estímulo y respuesta en el organismo, pues es éste el que percibe el estímulo y emite la respuesta.

El modelo más utilizado en la psicología social es la forma E-O-R. Este modelo toma en cuenta el hecho de que no siempre a un estímulo en particular corresponde la misma respuesta, ya que media un O, que es resultante de un proceso social. El aprendizaje social hace que los organismos actúen como prismas que desvían el estímulo particular y generan diversas respuestas: Esta variabilidad se desea estudiar a nivel psicológico necesitando, por lo tanto, estudiar las características de O. *Los autores manifiestan la importancia de guardar las evidencias que arrojan las prácticas docentes como un sistema de autoformación, crítica y reflexión que les permitirá estar más conscientes de la realidad a la que se enfrentan y poder dar solución con alternativas más efectivas que de igual manera les ayudará a tener un mejor desarrollo profesional (Salazar, 2003).*

Así mismo como propiedad general de la materia estriba en primer lugar en el hecho de que las influencias externas condicionan la misma naturaleza interna de las cosas y de los fenómenos en segundo lugar, toda acción de un fenómeno sobre otro se refracta a través de las propiedades internas de este último (Salazar 2003). Ahora bien, si el docente como individuo se ve sometido a diferentes realidades en su contexto y éstas tienen sus interpretaciones de acuerdo a su historia de vida, se puede afirmar que las experiencias que surgen de sus relaciones con los demás y los diferentes estímulos que recibe en el lugar donde desempeña su trabajo, se reflejarán en su actitud ante diferentes situaciones sociales.

Las interpretaciones seguidas de la comprensión, pudieran permitir una percepción diferente de la realidad con los condicionantes de ambiente, percepción y experiencia. Las teorías que hablan sobre los condicionamientos Estímulo - Respuesta, sostienen que el ambiente psicológico y el físico son iguales, surgiendo así diferentes teorías que hablan sobre la actitud, comportamiento y aprendizajes de un individuo. En esto sentido, Bigge (2004) no

separa la sensación de un objeto de su significado a menos que una persona vea cierto interés por éste, le dedicará poca o ninguna atención (Bigge, 2004).

Así la percepción es muy selectiva, siempre está relacionada con las finalidades que tenga una persona en el momento determinado. Además, son las relaciones y no un resumen de los elementos individuales, que establecen la calidad de cualquier evento perceptual, de aquí la importancia de lograr un clima de armonía y colaboración en un centro escolar, porque esto contribuirá para que el docente se desarrolle con eficiencia y tranquilidad en su trabajo.

El término interacción, se utiliza generalmente para describir un proceso donde las personas intercambian experiencias y se relacionan entre sí, los teóricos conductistas E-R consideran, que la interacción es una reacción alternativa, primero interviene el organismo y luego el ambiente, a diferencia de los de la teoría gestalt, que piensan que es simultánea sin que las personas y el ambiente no se excluyen una de otra. El término interacción se utiliza comúnmente para describir el proceso que se efectúa entre las personas y el ambiente, por medio del cual se percibe la realidad.

En un grupo social encontramos personas con diversos niveles de experiencia, la cual parece está arraigada a la conducta introspectiva; desde el punto de vista psicológico implica que una persona actué intencionalmente, anticipando las consecuencias probables o consecuencia de sus actos ya que la experiencia es la interacción de una persona con el ambiente que percibe *una experiencia es siempre lo que es, debido a que tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que en ese momento constituye el ambiente (Bigge, 2004).*

La experiencia, también es constituida con un elemento activo y otro pasivo, cuando se establecen conexiones anteriores para realizar actos que traerán alguna consecuencia, sin embargo la experiencia a pesar de ser un elemento que se encuentra dentro de las actitudes, en ocasiones se ve influenciada en mayor

parte por el momento que se percibe al interaccionar con otros, donde el ambiente pasa a ser un parte de los diferentes reacciones de las personas. Entre los aspectos que el docente requiere desarrollar para responder con eficacia en su profesión se citan los siguientes:

- a) desarrollo de las actitudes y valores vinculados a la profesión.
- b) desarrollo de aquellas competencias personales que mejoraran el rendimiento como estudiante y como persona: saber documentarse, mejorar las técnicas de estudio, mejorar las técnicas expresivas, mejorar la capacidad de concentración, etc.

El conocimiento de la profesión es el desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones de los estudiantes (Zabalza, 2003). El docente al interactuar con sus alumnos, tiene en diversos espacios la oportunidad de mostrarse ante ellos anteponiendo la comunicación como expresión. La importancia de una buena proyección de esta comunicación se ve reflejada en la actitud de la persona.

De ahí la importancia de que el docente reciba dentro de su formación cursos de desarrollo de habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales, que a su vez impacten positivamente en la comunicación con el alumnado y entre los colegas del centro escolar, solo así podríamos avanzar un poco en este camino que generalmente no es muy tomado en cuenta para fortalecer el buen clima organizacional en las escuelas normales.

2.1.1.2. SATISFACCIÓN LABORAL.

Aprender a ser, es uno de los paradigmas educativos que a finales del siglo XX cobró relevancia, así como el grado de satisfacción que tienen los docentes al realizar la actividad educativa. Según el diccionario Larousse (2011), el grado de satisfacción es la satisfacción que siente un individuo al realizar una acción bien

hecha y que se siente orgulloso de sí mismo. La satisfacción profesional es un aspecto que ha sido ampliamente estudiado por Hoppock (1935), mismo que abarcó amplios grupos de población y desarrolló los primeros estudios sobre esta temática. En este sentido, Cook y otros (1979) planteó *la satisfacción laboral es un estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto* (Cook y otros 1979).

Diferentes estudios han encontrado correlaciones positivas y significativas entre satisfacción laboral y el buen estado de ánimo general y actitudes positivas en la vida laboral y privada. Una de las teorías que más ha influido en el área de la satisfacción laboral, es la formulada por Herzberg (1959), denominada teoría de los dos factores o teoría bifactorial de la satisfacción.

Según Schutz (1993), en su libro *la investigación acción en la educación*, el grado de satisfacción también va ligado con el desempeño profesional, que tiene la base de sus acciones en un par y en el tipo personal un porque, siendo estos elementos subjetivos de la educación. Estos elementos afectan profundamente la práctica profesional y generan constructos, que permiten una mayor comprensión a los comportamientos de los profesores y que inciden en la lealtad, en el desempeño profesional, en el grado de conocimiento en las labores que realiza.

En el ámbito educativo, el desarrollo profesional es visto como la acción que realiza el docente y que tiene en sí diferentes factores que influyen para que éste se realice de una manera eficaz y de calidad. El docente, al interactuar con otros, muestra experiencia en su labor académica y también diferentes expresiones que influyen en su entorno y que son valoradas cuando las relaciones que se dan dentro del centro escolar son resultado de un buen clima escolar.

El grado de satisfacción de una persona depende mucho de la introspección que ésta hace de su realidad, de los simbolismos y conexiones de lo que percibe, por lo tanto es importante que la comunicación entre unos y otros sean lo más claros

posibles dentro del centro. El docente en la actualidad se ve envuelto en diversos cambios que requieren de su pronta atención, tal es el caso de las nuevas tecnologías que en muchas oraciones requieren de una capacitación adecuada para evitar momentos de frustración ante su dominio. Para ello requiere de nuevas competencias y es de relevante importancia en cualquier tipo de programa de capacitación el dar ciertos rangos de satisfacción a las necesidades planteadas de los que participan. *Uno de los aspectos importantes de cualquier programa, pero sobre todo de aquello que tienen que ver con la educación, se refiere a la satisfacción expresada por los diversos agentes que participan en su desarrollo* (Zabalza, 2003).

Es imprescindible considerar el nivel de satisfacción en cuanto a los niveles de exigencia que se viven en la actualidad, porque debido al ritmo vertiginoso en la sociedad, existen pocos programas que midan este factor interno en el docente.

2.1.1.3. GRADO ACADÉMICO.

La formación académica generalmente es considerada como experiencias que el docente ha obtenido en el transcurso de su vida profesional. Para efectos de esta investigación se abordará sobre la parte culminante de esta formación cuando se obtiene el grado académico, de lo que se espera de este hecho, de las tendencias y del perfeccionamiento que se puede lograr cuando el profesor está en su práctica diaria.

La Educación Normal en México tienen como responsabilidad, a diferencia de los de educación básica, formar profesores para educación básica. **Ante este hecho se observa que en el nivel de educación, los docentes que imparten son reclutados con el perfil de estudiantes de los últimos semestres, pasantes o egresados de diferentes licenciaturas.** Los profesores son contratados en ocasiones sin que tengan el perfil de las materias que impartirán, de tal manera en

el sistema actual de educación básica, todavía tenemos maestros con una formación académica que no es específica para desempeñarse en esta labor o que no se especializarán, en alguna área o materia específica que imparte. Se puede pensar que el ser experto en la materia hace del docente un buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente para que el docente tenga un buen o mal desarrollo profesional. Esto queda asentado cuando los estudiantes afirman en los pasillos que un profesor posee competencias pedagógicas, sin embargo, no cuenta con las estrategias didácticas para la transmisión del conocimiento. Esta situación se presenta porque dentro de la acción pedagógica se requiere de habilidades didácticas para realizarla efectivamente, ya que el conocimiento adquirido sobre el tema implica además que se propicie en el alumno el aprendizaje del tema que el profesor domina. *Dentro de los objetivos principales de la educación superior es el de formar no informar técnicos y profesionistas útiles a nuestra sociedad (Zarzar, 2006).*

En este sentido, Jiménez (2001) menciona que educar y formar aparecen como sinónimas, aunque ciertamente no lo son, el autor hace esta diferencia en su definición:

La educación es un proceso generalizador, holístico que afecta a la totalidad y globalidad del individuo y de los individuos en tanto en cuanto permite desarrollar, perfeccionar, las facultades humanas. La formación es una parte de ese todo relacionada con un ámbito restringido, si bien importante, de cada uno de nosotros o de un grupo, así hablamos de formación deportiva, formación profesional, formación política, formación ocupacional.

En resumen, una persona bien educada sería aquella que, a su vez estuviera bien formada en los distintos ámbitos. La formación tiene diferentes objetivos entre los que se encuentran:

- La formación intelectual del docente
- la formación humana

- la formación profesional
- la formación social

En ello se toma en cuenta las necesidades básicas del profesionista que tendrán que ser proporcionadas dentro de un plan de formación y que ayudaran para enfrentarse al mundo profesional. Actualmente la sociedad demanda personas preparadas para enfrentar los nuevos retos tecnológicos, culturales, económicos y de recuperación de los valores emanados de los principios universales, donde la garantía de bienestar y buena convivencia social, es la prioridad.

Por esta razón es necesario, que la educación pase a ser un elemento de desarrollo social y de impacto en la persona en forma positiva, en los ámbitos y sectores en que se desarrollan los individuos, sin ella no existe un progreso con equidad. Es por lo antes mencionado que los formadores de docentes deben tener en cuenta, que al contacto con sus alumnos deberán cubrir las necesidades de enseñanza que se requieren en el centro donde prestan sus servicios. Sus acciones pueden ir orientadas a las siguientes declaraciones entre otras:

a) La formación debe tener un carácter teórico práctico. Esta formación debe posibilitar la actualización y la complementación de los conocimientos recibidos en la formación inicial.

b) La actualización de conocimientos debe ir acompañada de nuevas destrezas técnicas y metodologías de trabajo que favorezcan la calidad en el proceso.

c) La formación debe favorecer la necesidad del trabajo en equipo entre los profesores, de tal manera que propicie la generación de proyectos de centro compartidos por todos aquellos que participan en el centro.

d) La formación debe propiciar un cambio en las actitudes del profesorado estos cambios no se desprenden únicamente de una información sino del convencimiento de la necesidad de encontrar nuevas prácticas docentes que mejoren su trabajo y nuevas fórmulas de colaboración entre los equipos (Alaña, 2001).

Es de suma importancia una formación académica orientada a la participación, reflexión, análisis que permita un desarrollo profesional eficiente y consciente, enfocado a la educación inclusiva donde el maestro pueda ejecutar acciones que vayan orientadas a:

- 1) *Elevar el nivel de enseñanza*
- 2) *propiciar el trabajo de equipo en sus colegas en la elaboración de proyectos del centro*
- 3) *existir una comprensión del sistema ante los retos de la formación profesional que le presenta a través de su inclusión en los parámetros de su desarrollo profesional*
- 4) *desarrollar habilidades que permitan aplicar innovaciones tecnológicas para poder encausar, guiar y dominar los aspectos técnicos y pedagógicos que requiere impartir*
- 5) *estar consciente de su realidad contextual de tal manera que pueda intervenir favorablemente desde su aula*
- 6) *colaborar, proponer y participar activamente en proyectos de investigación – acción, e innovación en su centro escolar*
- 7) *desarrollar habilidades de transversalidad curricular que permita al alumno construir su conocimiento de manera significativa. En busca por lo tanto que el conocimiento adquirido resulte provechoso en la práctica. Es por ello que el conocimiento de los profesores ha llegado a ser un foco de interés para los educadores (Tamir, 2006).*

Como vemos el alcanzar un grado académico, es solo el inicio de toda una búsqueda para el perfeccionamiento tanto de la técnica como del método de enseñanza, así como de la forma en que el docente se interrelaciona con los demás para alcanzar juntos objetivos y metas que permitan innovaciones, que aseguren alternancias enriquecedoras, que generen compromiso, desarrollo de habilidades, que proporcionen mayor satisfacción personal y profesional.

2.1.1.4. TRABAJO COLABORATIVO.

Desde la antigüedad, los teóricos de la educación han buscado la explicación del cómo se aprende y la manera en que se da este proceso, desde el siglo XVIII, han surgido teorías que han sido probadas y aceptadas mas no desplazarán a sus antecesoras. En la mayoría de los casos las personas no especializadas piensan que el aprendizaje se da por experiencia, de tal manera durante mucho tiempo existió una desvinculación entre lo que se enseñaba y lo que se vivía al momento de tener que enfrentar los problemas y situaciones de la vida real. *Lo que identifica una modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje* (Marcelo, 2002).

El concepto de aprendizaje significativo, constructivismo, aprendizaje social, apenas comienza a ser manipulado en la práctica por los docentes, esto es comprensible si se sabe de antemano que cuando se acepta una teoría han transcurrido aproximadamente 25 años. Existe un gran número de trabajos y propuestas que se refieren al aprendizaje colaborativo desde los inicios de las prácticas educativas formales en contextos virtuales. A pesar de esto la evaluación colaborativa apenas se ha tratado siendo un campo por explorar (Barbera, 2006).

En México se le da un acercamiento a este tema por medio de la realización de reuniones de colegiado con base en el proyecto escolar. En este sentido, Fernández (2005) *propone al sintetizar en torno a la organización escolar la sustancia del modelo profesional que da vida a las relaciones educativas.* Constata la creciente complejidad que el cambio social impone al sistema y la necesidad de proceso de readaptación, en que la organización como tal adquiere mayor peso frente al aislacionismo individualista. Más que un agregado de maestros o una estructura burocrática, propugna organizaciones flexibles, conscientes de que son el modo de una red educadora más amplia a la que han

de estar abiertos sistemáticamente. *En esta apertura deberán de centrarse los principales recursos demandados por los centros, pero también debiera radicar la coherente redefinición de los modelos profesionales del profesorado. Si quiere que la escuela como servicio público, contribuya a la democratización social* (Fernández, 2005).

Por lo tanto se requiere que los procesos de dinamización que se dan en las escuelas, sean planificados, programados y consensuados democráticamente, de tal manera que incentive la práctica educativa y el trabajo en equipos colaborativos.

En ese sentido se considera que la colaboración y la colegialidad, que adoptan la forma de decisiones compartidas y de consulta del profesorado, están entre los factores del proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar (Heagreaves, 1999).

El valor de la colaboración tiende a crear normas pro académicas que dan al estudiante un efecto extraordinario en el éxito escolar. La teoría cognitiva equivale al cambio que se concentra sobre el efecto positivo en los que trabajen junto. La colaboración es una de las alternativas que tiene el profesorado para mejorar sus procesos de aprendizaje, la estrategia de la colaboración y el trabajo en pequeños grupos, permiten interactuar y establecer relaciones permanentes de manera organizada y continúa *las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes* (Heargreaves, 2003).

La colaboración como forma de enseñanza y aprendizaje entre el profesorado propone establecer metas y objetivos en común, donde todos los involucrados no realicen sus prácticas de manera aislada, sino que intercambien sus valiosas

experiencias a través de diálogos profesionales que permitan establecer parámetros de mejora personal y desarrollo profesional continuo a través de:

- a) *Promover el aprendizaje social y emocional, el compromiso y el carácter.*
- b) *Aprender a relacionarse con los demás de una manera diferente, reemplazar las cadenas de interacciones con lazos y relaciones duraderos.*
- c) *Desarrollar una identidad cosmopolita.*
- d) *Comprometerse con un desarrollo profesional y personal continuo.*
- e) *Trabajar y aprender en grupos de colaboración.*
- f) *Forjar relaciones con familias y comunidades.*
- g) *Construir la comprensión emocional.*
- h) *Las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración* (Hargeaves, 2003).

Un equipo colaborativo es más eficiente, pues permite al docente reconocer los saberes de otros, el proceso se da en la interrelación y socialización y consigo mismo, es decir, el centro no es el objeto del conocimiento por sí solo, sino la relación de éste con las personas y el contexto que le rodea, a este proceso se le llama proceso cognitivo. La colaboración puede gestarse en la organización misma, donde el impacto real es en el aula. La gestión de la innovación depende de agentes que traspasen las resistencias individuales, para así comenzar a fomentar una cultura de colaboración y de innovación en nuestro contexto inmediato. El trabajo colaborativo depende principalmente de:

- 1) Dejar el yo para ceder el liderazgo a otros
- 2) Aprender de los demás
- 3) Intercambiar experiencias
- 4) Ayudar a otros
- 5) Reflexionar en la realidad
- 6) Reflexionar en lo individual
- 7) Observar necesidades
- 8) Adquirir valores sociales positivos

- 9) Aspirar a una mejora personal y colectiva
- 10) Aspirar a ser verdaderos grupos de trabajo
- 11) Aspirar a innovar en conjunto.

La negativa a colaborar puede responder a móviles muy distintos: deseo de no complicarse la vida, temor a reacciones contrarias de alguno de los sectores implicados, aprensión ante posibles molestias, hastío ante la legión de investigadores de todo tipo que se precipitan sobre los centros, rechazo a cualquier cosa que huelga a fiscalización, etc. Otro de los motivos posibles, menos aleatorio, es la defensa de la propia imagen ante los demás y ante sí.

La colaboración como tal requiere de implicación personal, convencimiento personal, liderazgo compartido y funcional, ya que quienes integran un equipo de trabajo persiguen el mismo objetivo (Gairín, 1999).

2.2. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

El surgimiento de la Licenciatura en Educación Especial, procedió con la presentación de un nuevo modelo académico, con el empeño de una revolución educativa, cuyo fundamental propósito lo constituyó la evaluación de la calidad de la educación nacional. Durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamentos de los artículos 11 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y otras, se consideró que el Plan Nacional de Desarrollo debería establecer como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación de los profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo, con un constante mejoramiento en su preparación como futuros docentes.

El país requería en una de sus etapas de evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor actitud para la práctica de la investigación y de la docencia y con un amplio dominio de la

técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa, con la finalidad de acrecentar la preparación humanística, científica y especialmente profesional de los docentes, de manera que los estudios iniciales de la carrera normalista obtuvieran el nivel académico de Licenciatura.

Los planes y programas de las Licenciaturas en Educación Especial que se imparten en las escuelas normales trascienden desde 1985, ante los cambios de la educación especial, en esas fechas el requisito de ingreso para estudiar como profesor cambia de secundaria a bachillerato, así mismo se cambia el título de Licenciado en Educación. Estos acontecimientos provocan que los nuevos egresados enfrenten dificultades en su participación en el proceso de integración educativa, requiriendo actualización, debido a que fueron preparados con programas rebasados y obsoletos en la práctica.

Ante estas situaciones en la preparación de los futuros Licenciados en Educación Especial, han existido desventajas en su formación, debido a que los programas y los planes de estudio de las Licenciaturas están desfasados con los tiempos y las prácticas educativas, los planes no se reforman continuamente y la educación está en constante cambio en este siglo XXI, estando inmersos en el mundo de la globalización del conocimiento.

2.2.1. PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL 1985.

El 22 de marzo de 1984, por Decreto Presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, nivel que ya tenía la Licenciatura en Educación Especial desde 1974. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior y el bachillerato se estableció como el antecedente a la educación normal en cualquiera de sus tipos y modalidades.

Esta medida generó cambios muy importantes en las escuelas normales, entre ellos destacan los siguientes: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, como la difusión cultural y la investigación educativa. Se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores, en particular en el proceso de formación en la Licenciatura en Educación Especial, pues anteriormente la mayoría de estudiantes que ingresaban a esta licenciatura eran docentes de educación preescolar o primaria que se especializaban en algún área de educación especial.

2.2.1.1. ENFOQUE DEL PLAN DE 1985.

En 1985 la Licenciatura en Educación Especial se modificó atendiendo al Decreto señalado anteriormente y considerando la necesidad de replantear la concepción del hecho y el quehacer educativos, así como la significación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este Plan de Estudios se presentó como la expresión académica de un nuevo modelo enmarcado en una concepción sociopolítica, para dar una respuesta congruente con las finalidades, las funciones, la organización, la metodología y la operación de la educación especial.

El curriculum 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. Sin embargo, después de casi 20 años de su implementación, es insuficiente para responder a la demanda educativa actual.

El Plan 1985 marcó pautas importantes en la formación de docentes de educación especial, tanto en los contenidos como en la metodología. Se disminuyó el interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica, desde la cual se favorecía una

intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo de los educandos con requerimientos especiales. No obstante, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, de la reformulación del artículo tercero constitucional, de la promulgación de la Ley General de Educación y en particular del Artículo 41, de los avances en las explicaciones teóricas y en las perspectivas metodológicas, se produjeron importantes y sustanciales cambios en la educación básica de nuestro país y, específicamente, en educación especial se reorientaron las formas de atención en los servicios, provocando que el enfoque del Plan de Estudios 1985 se desvinculara de los requerimientos del contexto educativo.

2.2.1.2. ESTRUCTURA DEL PLAN DE 1985.

El Plan de Estudios 1985 de la Licenciatura en Educación Especial conservó la estructura del Plan 1984, implementado para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Incluía dos áreas de formación: un Área General de Tronco Común AGTC para las licenciaturas de todas las escuelas normales, con la que se pretendía asegurar que los estudiantes tuvieran una formación básica y otra Área de Formación Específica AFE que incluía contenidos específicos de acuerdo con el nivel educativo en que los estudiantes desempeñarían su práctica docente (preescolar, primaria, secundaria o especial). Para el caso de educación especial se consideraron las seis áreas impartidas en la Normal de Especialización del Distrito Federal: Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje, y Trastornos Neuromotores. A su vez, los cursos del AGTC se clasificaron en líneas de formación social, pedagógica y psicológica, así como cursos instrumentales. Los cursos del AFE se clasificaron en líneas de formación pedagógica, biomédica y cursos de apoyo a la formación específica.

En cada área de especialidad se incluyeron asignaturas relacionadas con las alteraciones en el desarrollo y con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las discapacidades correspondientes al área de especialidad. No obstante que los

cambios curriculares del Plan 1985 fueron relevantes, ello no se vio plenamente reflejado en la formación inicial de los maestros de educación especial, ya que algunos formadores de docentes que operaron este Plan continuaron poniendo en práctica procedimientos, metodologías y enfoques anteriores, propiciando diversas interpretaciones del nuevo diseño e impactando desfavorablemente en el cumplimiento de los propósitos señalados; aunado a ello, algunas asignaturas aún conservaban planteamientos del enfoque clínico.

Para operar el Plan 1985 fue necesario incorporar a la planta docente de las escuelas normales que ofrecían esta licenciatura a profesionales de diversas disciplinas, como sociólogos, antropólogos y lingüistas, entre otros, quienes desde su campo de estudio hacían aportaciones a la formación de los estudiantes. Ante el desconocimiento de la educación especial por parte de estos profesionales, las escuelas normales implementaron diversas estrategias, como la conformación de academias de trabajo por líneas de formación, por grados o por áreas. Esta forma de organización no favoreció una visión global del Plan de Estudios y de los diversos contenidos temáticos, ya que se privilegió fundamentalmente el trabajo académico a partir de las líneas de formación, con mínimas oportunidades para hacer análisis globales de la licenciatura y de cada área de especialidad en particular.

Como consecuencia de ello, el trabajo en la Academia se planteó como una práctica fundamental para los formadores; no obstante, éste se vio trastocado debido a diversos factores que lo impactaron desfavorablemente, entre ellos, el bajo porcentaje de docentes con tiempo completo, siendo predominantes las plazas por asignatura. Esta situación limitó tanto la participación en los proyectos institucionales como el compromiso académico.

Conforme se fueron modificando leyes y artículos en materia educativa, y transformando conceptos, enfoques y explicaciones sobre la educación especial, el Plan 1985 fue rebasado por la operación de esta modalidad educativa en

nuestro país. Esto llevó a los docentes de las normales a realizar ajustes y modificaciones a los programas, sobre todo en los contenidos temáticos y en el uso de la bibliografía, con el fin de atender en mejor medida los requerimientos que se presentaban en la práctica de la educación especial; en esta dinámica hubo escuelas normales que no se concretaron sólo a hacer ajustes sino diseñaron y operaron nuevas propuestas curriculares de transición que elaboraron, en algunos casos, con base en los planes de estudio de las licenciaturas reformadas, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

2.2.2. PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL 2004.

El propósito central del Plan de Estudios es que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a la de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores.

Asimismo, pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático. Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes 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

2.2.1. RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

2.2.1.1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS

- *Posee capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.*
- *Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las habilidades para describir, narrar, explicar, argumentar y escuchar; adaptándose al desarrollo, diversidad cultural y de capacidades de los alumnos, así como a las características de las familias.*
- *Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.*
- *Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa.*
- *Localiza, selecciona y utiliza información de diversas fuentes escritas, de material gráfico y audiovisual, así como de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial la que necesita para comprender y apoyar su actividad profesional.*
- *Muestra habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y de la educación especial, en particular de su Campo de Formación Específica en un Área de Atención, y para enriquecer su práctica docente.*

2.2.1.2. CONOCIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS, ENFOQUES Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

- *Conoce los propósitos, enfoques y contenidos de la educación preescolar, primaria y secundaria, así como las finalidades de la educación inicial y de la capacitación laboral. Asimismo, tiene claridad sobre la misión de la educación especial y de cómo ésta contribuye al logro de las finalidades de una educación básica con equidad y calidad.*
- *Reconoce la secuencia lógica de los contenidos de las asignaturas de la educación básica y es capaz de articularlos en cada grado escolar; así como de relacionar los aprendizajes del nivel educativo que atiende con el conjunto de la educación básica.*
- *Establece una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos y los contenidos de la educación básica, con los procesos de desarrollo, la diversidad de capacidades, de estilos y ritmos de aprendizaje, y el contexto familiar y social de sus alumnos.*
- *Domina los fundamentos, los principios y las finalidades de la educación especial, y los relaciona con los de la educación básica. Identifica 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 curriculum y a las escuelas de educación básica.*

2.2.1.3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- *Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes; lo que le proporciona fundamentos para conocer a los alumnos, realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa.*
- *Identifica las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad, y las derivadas de otros factores, conoce sus causas e implicaciones en el aprendizaje, a partir de la evaluación psicopedagógica, lo que le permite dar una respuesta educativa pertinente y definir la propuesta curricular adaptada.*
- *Conoce y aplica diferentes estrategias de evaluación que le permiten valorar las áreas de oportunidad y las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, y comprende y utiliza el reporte de los resultados de las evaluaciones realizadas por otros profesionales. A partir de la evaluación toma decisiones y reorienta sus estrategias de intervención didáctica, e influye en las del personal involucrado en la atención de los educandos.*
- *Posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios comunes del campo profesional para brindar atención educativa a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en distintos ámbitos educativos.*
- *Conoce el Campo de Formación Específica de su Área de Atención y con base en dicho conocimiento diseña estrategias de intervención educativa que den respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.*
- *Planifica y pone en práctica estrategias de intervención educativa, incluyendo las adecuaciones curriculares, en relación con los propósitos, enfoques y contenidos de educación básica, para favorecer el máximo desarrollo de las competencias de niños y*

adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

- *Conoce y aplica diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, que corresponden al Campo de Formación Específica de su Área de Atención.*
- *Establece en el grupo un clima de relación que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los alumnos.*
- *Conoce, selecciona, diseña y utiliza recursos didácticos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, incluyendo las nuevas tecnologías; y adecua dichos recursos para que los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan acceso a los propósitos de la educación básica.*
- *Orienta a las familias para favorecer la participación de las mismas en el proceso educativo de los alumnos que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.*

2.2.1.4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

- *Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad.*
- *Conoce la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano, en particular la que se refiere a la educación especial. Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.*

- *Conoce los principales problemas y las necesidades que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano; en especial identifica los problemas de la entidad donde vive, y atiende los que se relacionan con la educación especial y la integración educativa.*
- *Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce cómo ha evolucionado la educación especial en nuestro país y la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.*
- *Se compromete con la misión y los principios de la educación especial, y reconoce la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para lograr el desarrollo integral de sus potencialidades y favorecer su integración social y laboral.*
- *Reconoce el significado que tiene su trabajo para los alumnos que atiende, para las familias de éstos y para la sociedad.*
- *Posee honestidad profesional, lo que le permite reconocer los alcances y las limitaciones en la atención que ofrece, identifica y da a conocer las alternativas que existen para satisfacer las necesidades educativas especiales que presenten sus alumnos.*
- *Asume su profesión como parte integral de su proyecto de vida, es propositivo, ejerce sus derechos y obligaciones con compromiso y sensibilidad, y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como docente de educación especial.*
- *Promueve, mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular, los profesionales dedicados a la atención de las niñas, los niños y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y con otros integrantes de la comunidad*

escolar, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

- *Participa en forma colegiada en los procesos de gestión escolar con el propósito de favorecer el aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y propiciar el mejoramiento continuo de la institución donde lleva a cabo su labor docente.*

2.2.1.5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DE SUS ALUMNOS Y DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

- *Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación. Comprende que dicha diversidad estará presente en su trabajo profesional.*
- *Reconoce las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes como un componente específico de los grupos escolares.*
- *Comprende la diversidad como un rasgo que se manifiesta en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las formas de comportamiento de los alumnos, y la considera para definir sus estrategias de intervención educativa.*
- *Valora la función educativa de las familias, se relaciona de manera receptiva, colaborativa y respetuosa con los integrantes de éstas y/o con los tutores de los alumnos, a fin de fortalecer su participación en el proceso educativo de los niños y los adolescentes.*
- *Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta las posibilidades y limitaciones del medio en que trabaja. Fomenta la participación social enfocada a*

la integración y el fortalecimiento de comunidades educativas dinámicas, comprometidas e incluyentes.

- *Reconoce los principales problemas que enfrenta la localidad donde labora, identifica situaciones de riesgo que pueden generar necesidades educativas especiales o discapacidad, y tiene la disposición para contribuir a su prevención y solución, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos.*
- *Identifica y valora los apoyos humanos, técnicos y materiales de los diferentes servicios públicos de educación especial, de las organizaciones de la sociedad civil y de otras instituciones que ofrecen educación especial en su comunidad; conoce sus finalidades y se vincula con ellas con el propósito de brindar información a las familias y a los maestros respecto a las instancias que pueden ofrecer una atención diferente o complementaria para satisfacer las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos.*
- *Asume y promueve el uso sustentable de los recursos naturales, así como la preservación y valoración del patrimonio cultural, y enseña a los alumnos a actuar en forma personal y colectiva con el fin de proteger el ambiente (SEP, 2004).*

Los rasgos del perfil son el referente principal del Plan de Estudios, pero también son esenciales para que la comunidad educativa normalista disponga de criterios para valorar el avance en el plan y los programas de estudio de la licenciatura; la eficacia y la adecuación de los materiales y del proceso de enseñanza, así como su relación con los propósitos de las asignaturas; el aprendizaje de los estudiantes; el funcionamiento de los órganos colegiados; el desempeño de los docentes y de las autoridades de la escuela y, las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

2.3. FORMACIÓN DE PROFESIONALES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación docente reside en las exigencias planteadas por la educación inclusiva pero, por sorprendente que parezca, este tema tan importante no ha recibido aún la atención que merece. La 48ª Conferencia Internacional sobre Educación, dedicada a La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, 2008), identifica la formación docente como un área clave para sentar las bases del futuro desarrollo. En su llamado a la comunidad internacional para instarla a adoptar la educación inclusiva como una vía para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos, la Conferencia recomendaba seis acciones específicas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes:

- 1. Reforzar el rol de los docentes y obrar para mejorar su posición y sus condiciones de trabajo, desarrollar mecanismos para reclutar candidatos idóneos y retener docentes calificados, sensibles a exigencias de aprendizaje diferentes.*
- 2. Formar a los docentes equipándolos con las competencias y materiales apropiados para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas y satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de distintas categorías de educandos mediante métodos como la evolución profesional a nivel escolar, la formación inicial sobre la inclusión y la enseñanza atenta al desarrollo y a las fortalezas individuales del educando.*
- 3. Sostener el rol estratégico de la educación terciaria con la formación inicial y profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante la provisión de recursos adecuados.*
- 4. Promover investigación innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.*
- 5. Capacitar a los administradores escolares de modo que puedan responder a las diversas necesidades de todos los educandos y promover la educación inclusiva en sus establecimientos.*
- 6. Tomar en cuenta la protección de los educandos, docentes y escuelas en tiempos de conflicto.*

2.3.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

La Educación especial como servicio es nueva en el sentido de brindar los apoyos específicos que estas personas requieren y la capacidad para brindar atención ha sido insuficiente, se dice que la atención a personas con discapacidad es más antigua que la preparación de docentes. La educación para personas con discapacidad inicio con la población de inadaptados sociales, sordomudos y ciegos, desde principios del siglo XIX. La sociedad civil ha participado en el apoyo de la atención a personas con discapacidad, así mismo han surgido organizaciones que ofrecen apoyo y contribuyen a favorecer el respeto de la diversidad.

La Dirección General de Educación Especial se creó a finales de 1970 por decreto presidencial, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, este servicio inicio con el trabajo dirigido a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Los servicios de educación especial en los años ochenta trabajaron en dos modalidades: indispensables y complementarios:

Indispensables: funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular y estaban dirigidos hacia los niños con discapacidad, en esta modalidad estaban comprendidos los grupos integrados B que estaban dirigidos para niños con deficiencia mental leve, e hipoacúsicos.

Complementarios: Estaban destinados para alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

ESQUEMA 1: SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS 80



Fuente: Elaboración propia

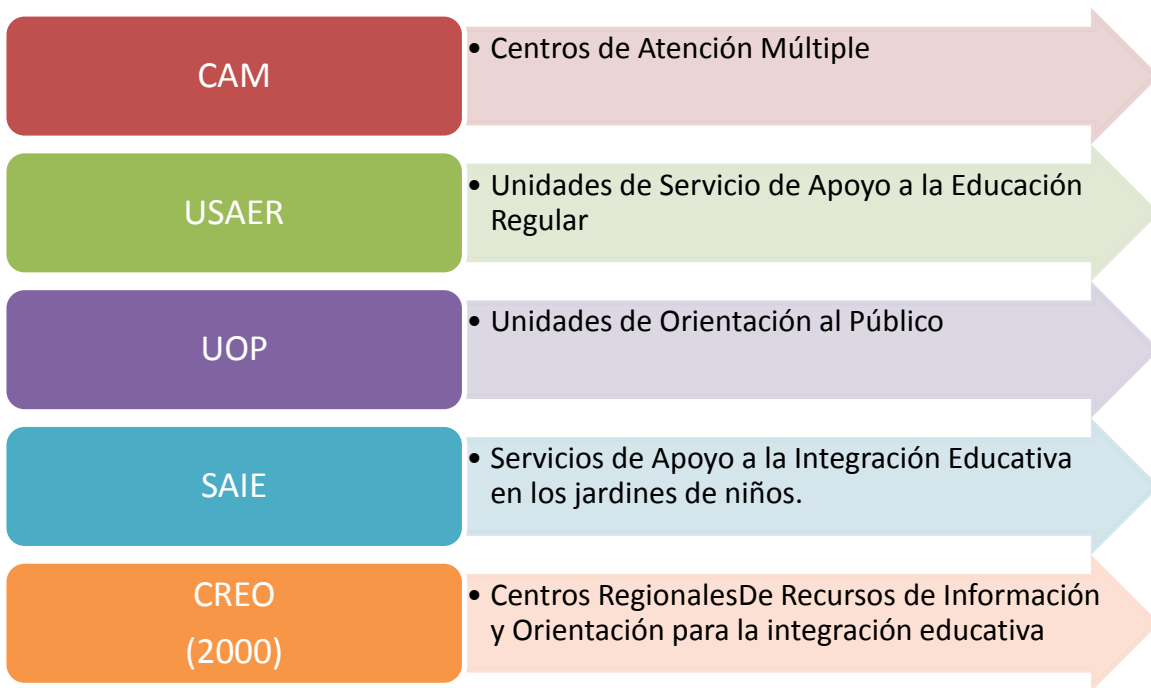
Como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993 se reformó el Artículo 3° constitucional y se ejecutó la promulgación de la Ley General de Educación en referente a los Artículos 39 y 41, impulsando un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones del funcionamiento que se venía realizando en el trabajo de atención a las personas con discapacidad, reestructurando las definiciones, organización y funcionamiento de los servicios de educación especial, para contribuir hacia el camino de la integración educativa.

Combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje hacia las personas que presentan discapacidad fueron los principales propósitos de la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial, tratando de fortalecer la integración educativa y combatir la discriminación hacia esta población. La reorganización de los servicios de educación especial se realizó del modo siguiente:

- a) Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM)

- b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
- c) Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP).
- d) Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños.
- e) En el 2000 se crearon Centros Regionales De Recursos de Información y Orientación para la integración educativa (CREO).

ESQUEMA 2: SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL 1993.



Fuente: Elaboración propia

Los retos a los cambios que han enfrentado los servicios de educación especial tienen como objetivo el reconocer los derechos de todas las personas con discapacidad por el simple hecho de existir y que deben de ser consideradas y respetados como cualquier persona, propiciando su integración social, laboral y educativa. La integración educativa destinada hacia las personas con

discapacidad debe propiciar el máximo desarrollo y potencialidades que estas personas poseen, logrando una educación de calidad.

La atención a personas con discapacidad ha cambiado constantemente debido a las necesidades que se requieren en los tiempos y contextos en donde se presenten, así mismo han surgido términos para referirse a concepciones del trabajo que se lleva en educación especial, un concepto que se difundió en todo el mundo a partir de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales en 1994, se definió el concepto de Necesidades Educativas Especiales y el concepto de alumno que presenta necesidades educativas especiales.

Un alumno que presenta necesidades educativas especiales se definió como aquel que en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos diferentes a fin de que este logre los fines y objetivos propuestos en el currículum.

En el año de 1997 la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, convocaron a una conferencia nacional con el propósito de que se establecieran criterios sobre la atención que se destinaba a personas con necesidades educativas especiales, así mismo tener un panorama del trabajo que se venía realizando en su atención en el sistema educativo y visualizar el proceso que en México se llevaba en el tema de Integración Educativa, a esta conferencia nacional fue nombrada como “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad”.

En este sentido la Conferencia Nacional convocado por el SNTE y la SEP fue fundamental para la toma de decisiones y acuerdos para la continuación del trabajo y el apoyo para personas con discapacidad y el proceso de la Integración Educativa, esta conferencia se desarrolló en cuatro líneas de trabajo: 1) población en la que se reiteró el compromiso de ofrecer educación básica a todos los

alumnos, independientemente de su condición física o social, poniendo especial atención en aquellos en situaciones de vulnerabilidad; 2) operación de servicios educativos, donde se definió la necesidad de tender puentes entre los sistemas de educación especial y los de educación regular; 3) *actualización y formación del magisterio, donde se señaló que **una de las condiciones necesarias para la integración educativa es la formación y actualización de los maestros, por lo que es importante considerarlo en los planes de estudio de las escuelas normales y en los cursos que se ofrecen a los maestros***; 4) materia de trabajo, en la que se aclaró que la reorientación de los servicios de educación especial no conduce a su desaparición, sino que permite la ampliación de la cobertura en función de las necesidades.

Volviendo a la tercera línea de trabajo de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad, donde se aborda un tema fundamental que es el de actualización y formación del magisterio, el punto primordial para facilitar el trabajo que está destinado a personas con discapacidad y favorecer el proceso de integración educativa es necesario considerarlo desde los planes y programas de estudio de las escuelas normales, para que desde la formación de futuros docentes este inmerso la preparación suficiente para ser frente a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad y promover el proceso de Integración Educativa. Es difícil lograr un objetivo cuando las acciones propuestas no están encaminadas a este fin, es lo que ha pasado en nuestro Sistema Educativo Nacional que no existe una correlación entre lo que se proyecta y lo que se lleva en práctica educativa.

Por otra parte en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) se reconoce a la población que presenta discapacidad como principales grupos en situaciones de vulnerabilidad respecto a su acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo Nacional, donde se señala la necesidad de poner en marcha acciones dedicadas para atenderlas. Particularmente entre las líneas de acción establecidas en el ProNaE se destaca el marco regulatorio y los mecanismos de

seguimiento y evaluación que norma los procesos de integración educativa de todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales; y establecer lineamientos para la atención de aquellos con aptitudes sobresalientes. Así mismo con el fin de dar cumplimiento las líneas y metas que se establecieron el ProNaE, se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que indicó la ruta para consolidar una cultura de integración y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente vida digna.

México ha suscrito diversos convenios internacionales para promover la atención educativa de las personas que presentan necesidades educativas especiales, tales como los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad. Otros instrumentos internacionales en materia de discapacidad que tienen repercusión en la definición de políticas en México son las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999) y el Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas (OIT, 1983). Además de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, recientemente aprobada (ONU, 2006).

En congruencia con los compromisos asumidos internacionalmente, en nuestro país se cuenta con un marco legal pertinente. El Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana señala, en su primer párrafo, que todo individuo tiene derecho a

recibir educación. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 11 de junio de 2003, señala que se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras. Por su parte, la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye, sin lugar a dudas, un paso decidido y fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. En el caso de educación, la Ley señala que *la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral de las personas con discapacidad para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes.*

Específicamente, en relación con la educación especial, la Ley General de Educación, en su Artículo 39, señala que *en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.* En esta misma Ley, el Artículo 41 señala la función de la educación especial, es importante mencionar que fue modificado en el año 2000, quedando de la siguiente manera:

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

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

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 alumnos con necesidades especiales de educación.

Los cambios incorporados son relevantes pues hacen referencia a la necesidad de contar con recursos específicos, como métodos, técnicas, materiales y programas, para asegurar la participación y el aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica y en los servicios escolarizados de educación especial. A partir de la reciente reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, derivada de la publicación de su Reglamento Interior, en enero de 2005 se establece que principalmente a través de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica se realizarán acciones específicas para apoyar la atención educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales, como el diseño y producción de materiales para maestros y alumnos; el desarrollo de programas específicos; el establecimiento de lineamientos para desarrollar modelos de gestión institucional en las escuelas de educación inicial, básica y especial, entre otros.

Por otro lado, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación establece en las *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional* los criterios para asegurar la atención educativa en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a través de promover la elaboración de la evaluación psicopedagógica y su informe, así como de la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.

En los últimos años, algunas entidades federativas, tomando en cuenta lo establecido en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, y en las leyes y programas educativos de cada entidad han elaborado programas estatales para el fortalecimiento de la integración educativa, tal es el caso de Aguascalientes, Coahuila, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Tlaxcala y Yucatán.

Es indudable que nuestro sistema educativo que a pesar de logros notables, como la expansión de la cobertura y el aumento del promedio de la escolaridad aún enfrenta retos que impiden que algunos niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación que requieren, como es el caso de la población que presenta necesidades educativas especiales, principalmente aquella con alguna discapacidad, que ha tenido menores posibilidades de acceder o permanecer en los servicios educativos.

En este sentido, es conveniente entender la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural, como el nuestro. Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano.

El concepto de *inclusión* nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como *escuela inclusiva* a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus

características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la *educación inclusiva* no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad.

La *integración educativa* se ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad; sin embargo, este proceso también implica un cambio en la escuela en su conjunto, que sin duda ha beneficiado al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otras.

En las *escuelas integradoras*, es decir, en aquellas en las que se ha promovido la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, es necesario impulsar acciones relacionadas con la información y sensibilización a la comunidad educativa; la actualización permanente de todo el personal de la escuela y de los docentes de educación especial, en caso de que los haya; el trabajo constante con la familia y/o tutores; la participación conjunta entre el personal de la escuela y el personal de educación especial para planear y dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; la realización de las evaluaciones psicopedagógicas para determinar los apoyos que los alumnos

requieren para participar y acceder a los propósitos educativos, así como de las propuestas curriculares adaptadas de los alumnos que las necesitan.

En este sentido, las escuelas integradoras son centros en los que se promueve la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades; aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana.

Por lo anterior, las escuelas integradoras ya tienen un camino andado hacia la inclusión pues, seguramente, el personal docente y directivo, la familia y los alumnos, al aceptar y dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, son capaces de desarrollar herramientas para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y sus familias.

Al hablar de integración educativa o de inclusión, el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Es importante señalar que en los servicios escolarizados de educación especial también pueden existir barreras para el aprendizaje y la participación, ya que la población a la que están dirigidos, requiere de adecuaciones altamente significativas y apoyos generalizados y/o permanentes; por ello, es fundamental identificar los obstáculos existentes para que los alumnos alcancen los propósitos

educativos y se proporcionen los programas y materiales de apoyo didácticos necesarios para asegurar el logro educativo y su autónoma convivencia social y productiva, mejorando la calidad de vida.

Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las *necesidades educativas especiales*, es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. En este sentido, las necesidades educativas especiales son *relativas*, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve. Asimismo, las necesidades educativas especiales pueden ser *temporales o permanentes*; esto es, que los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación.

Para detectar si un alumno presenta necesidades educativas especiales es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que se define como el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular y aplicación de pruebas informales y/o formales, entre otras técnicas; una vez realizada, es necesario programar una reunión donde todos los participantes, de manera interdisciplinaria,

elaboren un *informe de evaluación psicopedagógica* en el que se definan los *apoyos* que el alumno requiere para participar activamente y lograr los aprendizajes.

Los apoyos necesarios deben expresarse en la *propuesta curricular adaptada* del alumno, indicando las adecuaciones de acceso en la escuela, en el aula, o bien los apoyos personales: técnicos y/o materiales, así como las adecuaciones en los elementos del currículo: en la metodología, en la evaluación y/o en los propósitos y contenidos. Los términos mencionados anteriormente integración educativa, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales tienen como fundamento las siguientes máximas:

Normalización. Establece el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible. Es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.

Accesibilidad y diseño universal. Establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.

Respeto a las diferencias. Aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.

Equiparación de oportunidades. Reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y la cultura, así como los bienes y recursos estén a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.

Autodeterminación y vida independiente. Se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización.

En ese sentido, es muy importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación en la toma de decisiones. **Participación ciudadana.** Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.

Calidad de vida. Este principio está relacionado con las condiciones de vida óptimas como resultado de la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

Educabilidad. Se fundamenta en la idea de que todo ser humano, independientemente de sus características, tiene la posibilidad de educarse. La educación es un derecho que beneficia a todos.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades para ingresar, en este caso, a la escuela, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Escuela para todos. Se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión.

El espíritu de cada una de estas máximas ha sido indispensable para respaldar y fortalecer el trabajo de los maestros de educación regular y especial, en la construcción de escuelas más abiertas, donde se promueva la aceptación de la diversidad como uno de los ejes en la consolidación de una sociedad más justa.

2. 3. 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir del ciclo escolar 2004-2005 se cuenta con el Plan y programas de estudio 2004 para las Licenciaturas en Educación Especial, por lo que actualmente el enfoque en la formación de maestros de educación especial está centrado en la perspectiva de la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, principalmente en contextos integradores. El mapa curricular de este plan de estudios abarca ocho semestres y está organizado en tres campos de formación:

1. Formación general de maestros para educación básica.
2. Formación común de maestros para educación especial.
3. Formación específica por áreas de atención.

En el campo de formación específica, cuyo estudio se inicia en el cuarto semestre, se agrupan las asignaturas que ofrecen a los futuros docentes los elementos teóricos y prácticos para brindar una respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad. Las cuatro áreas de atención consideradas en la Licenciatura de Educación Especial son:

- ❖ Auditiva y de lenguaje.
- ❖ Intelectual.
- ❖ Motriz.
- ❖ Visual.

En la actualidad, existen 55 Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Especial en todo el país; 45 ofrecen ésta licenciatura en el área de discapacidad intelectual, 25 en el área de audición y lenguaje, 10 en el área de discapacidad motriz y 9 en el área de discapacidad visual. El personal académico de las Escuelas Normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial asciende a 1,354 y la matrícula de estudiantes en el ciclo escolar 2005-2006 fue de 2,478 (SEP, 2006).

El fortalecimiento de los servicios de educación especial requiere de acciones encaminadas a asegurar su misión, que es la de favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo a los niños, las niñas y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas principalmente con alguna discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En congruencia con lo que señala el Artículo 41 de la Ley General de Educación, *los servicios de educación especial deben propiciar la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como brindando orientación a la familia y/o tutores y al personal docente de las escuelas de educación regular. En el caso de los alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios.*

Para cumplir con su misión, la instancia responsable de educación especial en cada entidad procurará una relación directa y cercana con los distintos niveles y modalidades de educación inicial y básica, con el propósito de asegurar las condiciones que permitan el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como con la instancia estatal de actualización, las áreas responsables de educación media y superior, las escuelas Normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial y las áreas de planeación y estadística, entre otras.

En este sentido, procurará establecer una vinculación con otras instancias relacionadas con la atención de esta población, como son las instituciones del sector salud y trabajo, así como con organizaciones de la sociedad civil que trabajan con niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.

Al interior de educación especial, la instancia responsable procurará contar con asesores técnicos, que apoyen a los equipos de supervisión y a los servicios, para que éstos puedan ofrecer los recursos necesarios que permitan que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales se integren educativa, social y laboralmente. Igualmente, se asumirá que los servicios disponibles, y organizados en servicios escolarizados, servicios de apoyo y servicios de orientación, son un

continuo de apoyos para asegurar la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, por lo que es imprescindible promover una vinculación estrecha entre éstos y sus funciones.

En lo general conforme a la reestructuración de la educación especial, y conforme a las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el 2006, los servicios de educación especial quedan organizados en:

- ❖ Servicios de Apoyo
- ❖ Servicios Escolarizados
- ❖ Servicios de Orientación

ESQUEMA 3. SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL 2006



Fuente: Elaboración propia

TABLA 7. DENFINICIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL		
SERVICIOS DE APOYO	SERVICIOS ESCOLARIZADOS	SERVICIOS DE ORIENTACIÓN
<p>Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas.</p> <p>Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.</p> <p>Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (usaer) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (capep); sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (cam), ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa.</p> <p>Finalmente, existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen servicios de apoyo a escuelas públicas y privada que integran alumnos que presentan necesidades educativas especiales.</p>	<p>Servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje.</p> <p>El servicio escolarizado ofrece también formación para el trabajo a personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular que ofrece esta capacitación.</p> <p>Su objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida.</p> <p>El servicio escolarizado busca permanentemente la integración educativa de los alumnos; además, ofrece servicio de apoyo complementario para fortalecer el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad, en la escuelas de educación inicial y básica, asesorando a profesores de grupo o del servicio de apoyo, orientando a las familias y atendiendo directamente a los alumnos que así lo requieran.</p>	<p>Son los servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.</p> <p>Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (crie) y las Unidades de Orientación al Público (uop); algunas organizaciones de la sociedad civil, también funcionan como servicios de orientación.</p>

Fuente: Elaboración propia

2.3.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La transformación de la educación especial en el contexto de la educación inclusiva está siendo implementada dentro del contexto de la reforma educativa general a lo largo de toda la región. Los países de América Latina están haciendo esfuerzos para transformar sus sistemas educativos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del contexto de esta reforma. Parece que se ha conseguido un consenso con respecto a la educación inclusiva, tomada de la UNESCO, con el énfasis colocado en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales que habitualmente han sido excluidos de los sistemas educativos tradicionales. La distancia entre la retórica de las políticas educativas inclusivas y la aplicación de prácticas inclusivas parece amplia y retadora. Es muy claro que no ha habido medidas sistemáticas para realizar reformas educativas inclusivas. En lo individual, los países están experimentando y examinando los distintos modelos puestos en práctica en los países desarrollados, pero la mayoría toma muy en cuenta el liderazgo proporcionado por las declaraciones y políticas de la Organización de las Naciones Unidas.

El cambio de paradigma hacia el pensamiento inclusivo en la comunidad global se refleja en el cambio y la aparente rapidez de las políticas educativas. Esto se hace manifiesto en los decretos y mandatos desarrollados en las legislaturas nacionales, con la intención de atender las enormes discrepancias e inequidades que sufre la población marginalizada y excluida. El acceso a la educación para todos los niños continúa preocupando a muchos gobiernos y se ha adoptado a la educación inclusiva como el mecanismo para aparentar corrección política, pero raramente se evidencia en la práctica. En muchos casos, el hecho es que las escuelas regulares con una orientación inclusiva representan el único prospecto real para la población marginalizada por ejemplo para los alumnos con discapacidad de recibir un programa educativo significativo. El avance de la EI actualmente presume que mejora el acceso a los ambientes educativos, mientras

que los desarrollos futuros requieren de la transformación de los sistemas educativos para ajustarse a este nuevo paradigma y realidad.

Los gobiernos que han adoptado una política de capital humano perciben frecuentemente a los individuos con discapacidad como una carga económica y en consecuencia dan una baja prioridad al financiamiento de los programas educativos que promueven. Como mencionan Kozleski y otros (2007), *mientras puede haber consenso político de la necesidad de emprender la agenda de una educación inclusiva global, cómo lograrlo y el grado en el que un compromiso profundo y apoyado exista en la política y en la práctica permanece inexplorado*. En realidad, aunque hay un consenso sobre una amplia definición de la educación inclusiva, este concepto tiene significados locales complejos que han sido moldeados por fuerzas históricas, culturales, políticas y económicas.

De acuerdo con Booth (1996), *la inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reducir su exclusión de y por la educación*.

La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación (UNESCO, 2003).

En la educación inclusiva las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el virus de inmunodeficiencia humana o

niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados (UNESCO, 2003).

En otro documento, la misma UNESCO (2003) menciona que *la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la diversidad como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema (UNESCO, 2003).*

En otro sentido otra definición de la educación inclusiva comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. *No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa (Blanco, 2000).*

A pesar de que el concepto de necesidades educativas especiales es clave, autores muy importantes en el terreno de la educación inclusiva señalan la necesidad de sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación. ¿A qué se refiere la educación inclusiva? La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los

alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados. Que niños con diferentes lenguas, culturas o características estudien y aprendan juntos. En este sentido, los alumnos con discapacidad quedan considerados al hablar de la educación inclusiva, pero esta última no se circunscribe sólo a la atención de estos alumnos, sino al logro de los propósitos educativos pertinentes a ellos.

Una escuela inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras.

La inclusión no sólo hace referencia a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, al hablar de inclusión se hace referencia al proceso que implica apoyos especiales a los alumnos y las alumnas que los requieren para acceder a los contenidos, competencias, propósitos educativos y puedan hacerlo en las mejores condiciones posibles.

Las barreras para el aprendizaje y la participación es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y

acceder al aprendizaje en un centro educativo. Las barreras pueden ser físicas carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras, actitudinales o sociales prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos o curriculares metodologías y formas de evaluación rígidas y poco adaptables.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irreplicable en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo normal. Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. La respuesta a la diversidad requiere una mayor flexibilidad de la oferta educativa y una diversificación del currículo, de forma que todos los alumnos logren las competencias básicas, a través de distintas propuestas en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, que sean equivalentes en calidad.

Las escuelas inclusivas desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. También favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras.

La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto Necesidades Educativas Especiales no se utiliza en el enfoque de educación inclusiva, porque tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Al etiquetar a un alumno con Necesidades Educativas Especiales se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con Necesidades Educativas Especiales en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

La inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Ocurre con frecuencia que escuelas que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con discapacidad pueden estar limitando, al mismo tiempo, la participación de otros alumnos o grupos de alumnos. Además, consideramos que la inclusión de estudiantes con discapacidad, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a todos los aspectos de su diversidad.

Algunas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y se piensa que éstos están incluidos desde el momento que están en la escuela común. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente

de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

ESQUEMA 4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales.

La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.

La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.

La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Fuente: Índice de Inclusión.

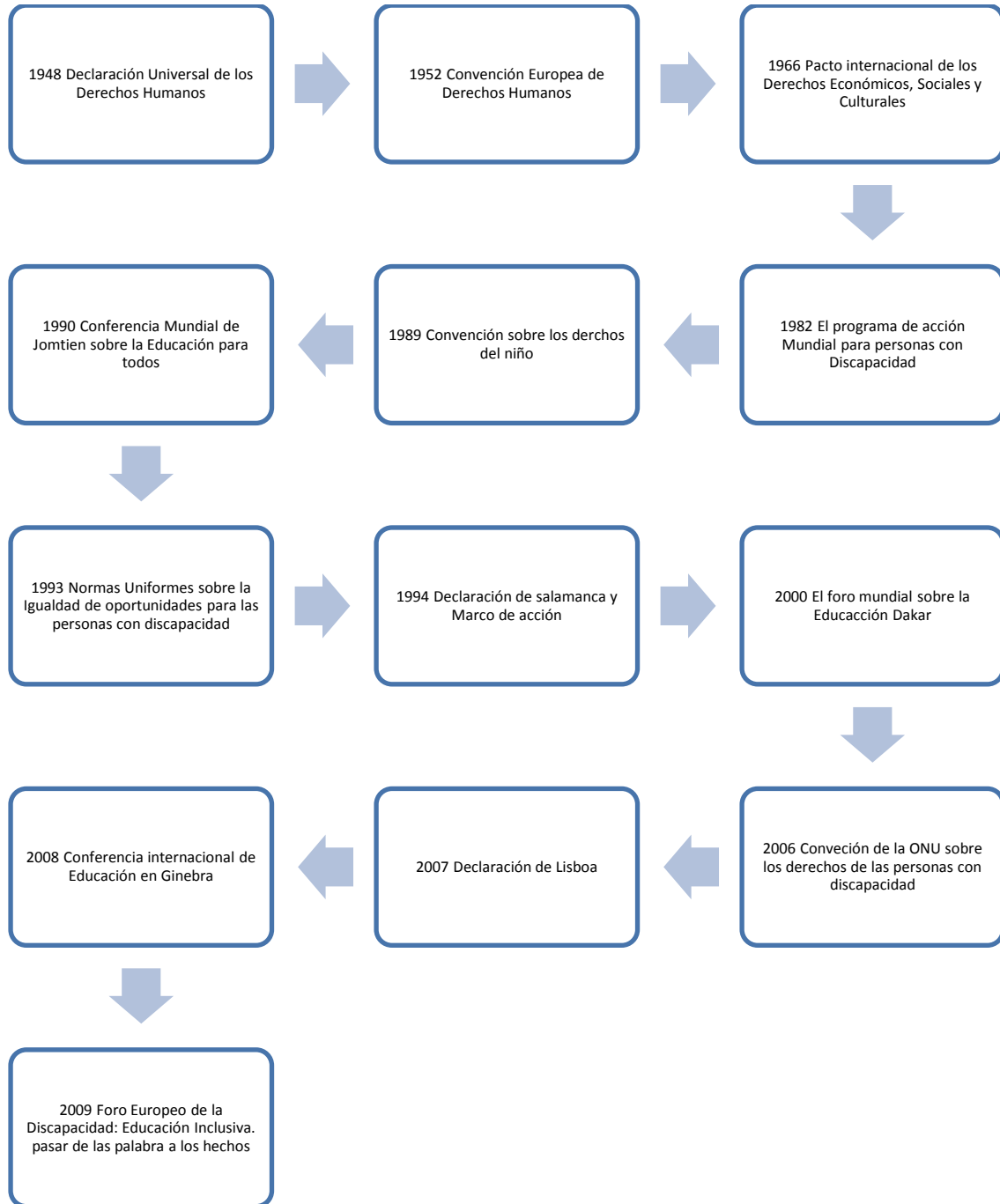
La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

TABLA 8. DIMENSIONES EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas	Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
<p>Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.</p>	<p>Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.</p>	<p>Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.</p>

Fuente: Índice de Inclusión.

ESQUEMA 5. RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Fuente: Revista Educación Inclusiva Vol. 3 N°1

2.3.3.1. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

En el Índice, el concepto de Necesidades Educativas Especiales es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Este modelo considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las discapacidades son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. La deficiencia se puede definir como una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial, aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, ya que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades. Mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, éstas sí pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.

Según el Informe Macpherson, que impulsó la investigación acerca del modo en que se había manejado el asesinato de Stephen Lawrence en Londres, por parte de la Policía Metropolitana, atrajo durante un tiempo la atención social sobre el racismo institucional que reside no sólo en las fuerzas policiales, sino también en todas nuestras instituciones, incluyendo las escuelas y los departamentos de educación. Debido a que la gente encuentra más familiar la discusión sobre el racismo o el sexismo que sobre la discapacidad, puede que estén menos sensibilizados sobre la influencia que tienen las personas y las instituciones en la generación y el mantenimiento de la discapacidad. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación, comparten todos ellos una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

Se dice que la inclusión es la pieza clave para la política educativa, las escuelas tengan poder para reducir todas las barreras para lograr la inclusión en educación, ya que muchas de ellas residen en contextos sobre los que la escuela no tiene ningún control. Por ejemplo, algunas de las barreras más poderosas para el aprendizaje y la participación están asociadas con la pobreza y el estrés que ésta produce.

2.3.4. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN.

El enfoque de educación inclusiva implica, asimismo, una perspectiva distinta de las dificultades de aprendizaje que experimentan muchos alumnos en la escuela. Tradicionalmente, éstas se han atribuido a factores inherentes a los alumnos su condición social o familiar, sus capacidades, etc., razón por la cual se pensaba que lo mejor era agrupar a los alumnos con las mismas dificultades para proporcionarles una enseñanza especializada, sin preocuparse de modificar el entorno y la respuesta educativa.

Desde un enfoque inclusivo, por el contrario, se considera que las dificultades de aprendizaje o de participación son de naturaleza interactiva, es decir dependen tanto de factores del individuo como de los contextos en los que se desarrolla, por lo que cualquier alumno puede experimentarlas a lo largo de su vida escolar. La oferta curricular, el clima de la escuela, las estrategias de evaluación o las expectativas de los profesores, entre otros, pueden generar dificultades de aprendizaje y de participación en los alumnos. En esta concepción, el foco de atención es introducir cambios en el contexto educativo y desarrollar formas de enseñanza que beneficien a todos. Se persigue que todos los alumnos participen al máximo del currículo y las actividades escolares, y se considera que la mejor opción no es agruparlos por sus dificultades en escuelas o grupos especiales, sino incluirlos en las escuelas comunes.

El desarrollo de una educación inclusiva también implica un cambio importante en el rol de la educación especial, la cual se concibe como un conjunto de conocimientos, técnicas y recursos especializados que se ponen al servicio de la educación común para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos de forma temporal o permanente. La tendencia es que los centros de educación especial se transformen en centros de recursos y apoyo a la comunidad y a las escuelas comunes, y que sólo escolaricen a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales muy significativas, aunque también existen experiencias en las que estos alumnos están en la escuela común.

En este sentido de lo señalado anteriormente, cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias. Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes,

profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo, que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, que ofrezca múltiples oportunidades, que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Si queremos que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que desde su formación en las escuelas normales se preparen mediante un enfoque inclusivo, provocando cambios importantes en su propia formación para poder desarrollar una educación inclusiva. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar actualizadas con las nuevas concepciones a la diversidad y formar docentes que respondan a las demandas del presente y no a las demandas que establecen los planes y programas de estudio desfasados. En segundo lugar, se les debe de preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades que vive la educación inclusiva, y en tercer lugar, todos los Licenciados en Educación Especial, sea cual sea a nivel educativo al que se le disponga debe tener los conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y la capacidad de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que los alumnos puedan enfrentar.

En la actualidad existen suficientes evidencias que muestran que las escuelas que asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo reúnen una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente entre las que se destacan:

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.

- La existencia de un proyecto educativo de toda la escuela que contemple la atención a la diversidad.
- La implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- La utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad
- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

En este sentido la escuela normal debe aspirar a promover al Licenciado en Educación Especial para la inclusión educativa, con claridad conceptual y práctica en cuanto a:

- Actitudes fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión.
- Conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente y/o con capacidades y aptitudes particulares.
- Conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos, familia, escuela, sector laboral y comunitario.
- Conocimiento y habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención, en los diferentes ámbitos sociales: escolar, familiar, comunitario, laboral, sea para una intervención socioeducativa o psicopedagógica.
- Habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas y/o estrategias a implementar.
- Desarrollo de la función educativa utilizando estrategias tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo.

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más presentes; todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

Llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una escuela para todos que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de enseñar y de aprender en escuelas formadoras de docente. Las competencias básicas que deben poseer los docentes de la educación como actores de las políticas de inclusión y por ende de las instituciones inclusivas, no es tarea sencilla. En este sentido, se debe de promover aportes al campo de la investigación con la finalidad de construir un perfil específico para los Licenciados en Educación Especial y las competencias docentes básicas para su formación. Algunas competencias a lograr para un enfoque inclusivo son:

- ✓ Identificar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación a partir de la valoración de las personas y los ámbitos en que se desenvuelven, mediante su caracterización y el uso de herramientas de investigación social y evaluación psicopedagógica, con una actitud crítica de respeto y aceptación a la diversidad.
- ✓ Asesorar a personas, colectivos e instituciones en la eliminación de barreras, a partir de su caracterización, conocimiento y uso de teorías y estrategias de asesoría, con una visión prospectiva, participativa e innovadora, a fin de generar ambientes de aprendizaje y desarrollo para su atención.
- ✓ Diseñar, implementar y evaluar ajustes a los currículos escolares de Educación Básica, Media, y Superior, así como a programas y proyectos de

familia, laborales y comunitarios, mediante el conocimiento y utilización de herramientas conceptuales y metodológicas, para adecuar los procesos a las condiciones y necesidades de las personas y/o grupos con necesidades educativas específicas, con una visión integradora y una actitud comprensiva, crítica, de iniciativa y compromiso social.

- ✓ Diseñar, operar y evaluar proyectos escolares, de educación social y de vinculación interinstitucional, mediante el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, incluyendo las de autogestión, que permitan ampliar y enriquecer las oportunidades de desarrollo y autonomía de las personas con necesidades educativas específicas, con una visión integradora y prospectiva de las condiciones socioculturales.
- ✓ Crear ambientes de aprendizaje y desarrollo para la eliminación de barreras en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, mediante el reconocimiento de sus estilos y ritmos de aprendizaje, así como el análisis y aplicación de propuestas educativas a partir de una actitud crítica, comprensiva e innovadora, a fin de favorecer su integración social.
- ✓ Realizar trabajo en equipo para atender las necesidades educativas específicas de manera integral y con calidad a través del análisis y aplicación de diferentes perspectivas sobre el trabajo grupal y sus formas de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades para la interacción con actitud democrática y de aceptación de la diversidad.
- ✓ Diseñar programas de autogestión y vinculación interinstitucional a partir del conocimiento de enfoques y técnicas de trabajo comunitario a fin de favorecer la participación de las personas con necesidades educativas específicas en las actividades económicas, culturales y sociales de su entorno.
- ✓ Apoyar el acceso, la atención y la integración al desarrollo social y cultural de las personas con necesidades educativas específicas, mediante el conocimiento y promoción del uso de la tecnología, que faciliten el acceso a la información, el desplazamiento y la comunicación de las personas con una actitud investigadora y creativa.

2.3.4.1. COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996) es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba imposibles, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas.

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

En el movimiento que debe seguir la profesión propone Perrenoud (2002) diez competencias que son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

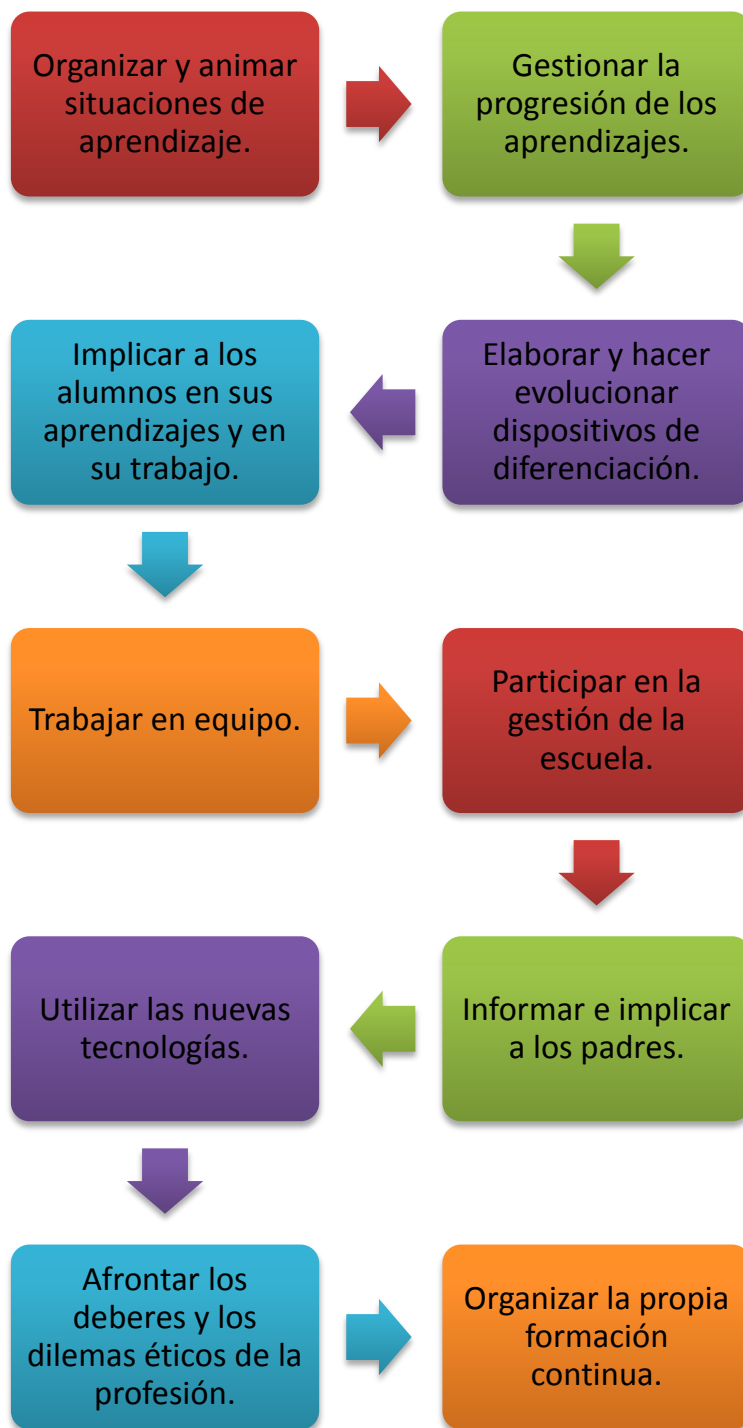
El concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. *Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.*
2. *Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.*
3. *El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar más o menos de un modo consciente y rápido y realizar más o menos de un modo eficaz una acción relativamente adaptada a la situación.*
4. *Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 1996).*

Por lo tanto, describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

ESQUEMA 6. LAS NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR



Fuente: Perrenoud, P.

2.3.5. DESARROLLO DE ESTANDARES DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Hawley y Valli (1999) han revisado la literatura de investigación en relación con la eficacia de los programas de formación del profesorado, llegando a sistematizar una serie de ocho principios que deberían dirigir la práctica del desarrollo profesional, los cuales son:

Principio Uno: Metas y Aprendizaje de los alumnos. La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Principio Dos: Implicación del profesorado. La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.

Principio Tres: Centrada en la escuela. La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.

Principio Cuatro: Resolución de problemas de forma colaborativa: La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.

Principio Cinco: Continuidad y Apoyo: La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo.

Principio Seis: Riqueza de información: La formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.

Principio Siete: Fundamentación teórica: La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Estas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re) considerar sus creencias y práctica habituales.

Principio Ocho: Parte de un proceso de cambio más comprehensivo: La formación del profesorado debería integrarse dentro de un proceso de cambio más amplio y comprehensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

Otros investigadores han intentado sintetizar las características de los programas de formación permanente que se han mostrado eficaces. En este sentido Abdal (1995) los caracteriza como *progresivos; incluyen formación, práctica y retroacción, oportunidades para reflexión individual e indagación grupal sobre la práctica, y seguimiento; están basados en la escuela e implican al trabajo del profesor; son colaborativos, proporcionando oportunidades para que los profesores interactúen unos con otros; se centran en el aprendizaje de los alumnos, el cual debería servir para evaluar la eficacia de la formación; anima y apoya iniciativas de profesores en las escuelas; están basados en el conocimiento base para enseñar; incorpora enfoques constructivistas del aprendizaje y la enseñanza; reconoce a los profesores como profesionales su adultos que aprenden; y proporciona un adecuado tiempo y seguimiento* (Wilson y Berne, 1999).

Para que los programas de formación docente utilicen los sistemas de formación y sean eficaces, deberían tener en cuenta los de los buenos programas de formación docente. En otro sentido Sparks y Hirsch (1997), Ball y Cohen (1999), Borasi y Fonzi (2002) vienen a concluir que los programas de formación docente más eficaces son aquellos donde:

- ✓ *Se promueve un conocimiento profundo de la materia de enseñanza, una mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos y una mayor apreciación de las necesidades de los estudiantes*
- ✓ *Se centra en torno a las actividades críticas de enseñanza: planificación, evaluar el trabajo de los alumnos, desarrollar el curriculum, mejorar las prácticas de aula, incrementar el aprendizaje de los alumnos, en lugar de tratar sobre abstracciones o generalizaciones*

- ✓ *Se construye sobre investigación acerca de la práctica y a través de casos que implican la resolución de problemas en la práctica, se analizan preguntas, se reflexiona y se discute profesionalmente.*
- ✓ *Se valora y cultiva la colaboración, se comparte conocimiento entre el profesorado*
- ✓ *Es un esfuerzo sostenido, intensivo y continuo que se plasma en la mejora de la enseñanza a través del modelamiento, el asesoramiento y la colaboración.*

Más recientemente, Ingvarson (2005) ha planteado el mismo problema y ha llegado a la conclusión interesante. Su pregunta es ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indago en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Los hallazgos de esta investigación ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta, se trata de programas que:

- *Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.*
- *Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos.*
- *Incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.*
- *Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.*
- *Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.*
- *Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.*

- *Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menor privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros.*

2.3.5.1. MODELO PARA EL DESARROLLO DE ESTÁNDARES.

El desarrollo de los estándares a partir de las dimensiones incluidas considera seis dimensiones que configuran los elementos más importantes para someter a evaluación de calidad la formación de docentes. Estas dimensiones son las siguientes:

Dimensión Contexto. La formación no se desarrolla en el vacío. Surge y se lleva a cabo en un contexto social, político, profesional, educativo y económico determinado. Por ello debemos de analizar cualquier acción de formación en relación con sus protagonistas, los espacios en los que se desarrollan, así como con las políticas públicas que sirven de paraguas y justifican la necesidad de la formación que se está ofreciendo. Igualmente, la formación, para que sea eficaz, debe de estar contextualizada, tanto en sus contenidos, como en sus procedimientos y prácticas.

Dimensión Diseño: La formación docente, independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación o diseño de forma que se asegure que no se improvisan los procesos y que estos van dirigidos a mejorar la competencia de los destinatarios para un mejor desarrollo profesional. Diseñar Propuesta de la formación representa un proceso que parte del estudio de la situación actual de adquisición de competencia por parte de las personas participantes en el programa de formación. Para dar respuesta a estas necesidades se diseña una estructura que va a permitir desarrollar los aprendizajes descritos en los objetivos del programa. El diseño de las acciones de formación que incorporan las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del proceso de aprendizaje tiene unas características especiales que deben de ser atendidas.

Dimensión Producción: El diseño del programa de formación en la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia requiere de su incorporación a lo que denominamos ambiente virtual de aprendizaje. Este proceso de producción supone la determinación de qué plataforma tecnológica se utilizará, así como

cuáles serán sus características. El proceso de producción de una acción de formación a través de internet requiere unas condiciones que denominamos de usabilidad y accesibilidad para permitir que el aprendizaje a distancia se produzca de manera eficiente.

Dimensión Puesta en marcha. Una vez que el programa de formación ha sido diseñado y producido, y antes de su inicio, se requiere la puesta en marcha de un proceso de difusión, información, selección en su caso al profesorado o las escuelas susceptibles de participar en dicho programa. Incluye también la calidad de la información que se proporciona sobre el programa, la disponibilidad de acceso para el profesorado, las orientaciones proporcionadas.

Dimensión Implementación. En esta fase nos centramos en la implementación del programa de formación. En aprendizaje abierto y a distancia hay una mayor diferencia entre las fases de diseño y de implementación. El desarrollo de un programa de formación basado formación abierta y a distancia va a estar condicionada por la calidad del diseño y de los procesos de aprendizaje que se hayan planificado. Para una implementación adecuada de un programa de estas características, resulta imprescindible el trabajo de apoyo y motivación que realizan los formadores a través de las tutorías, así como la utilización de los recursos tanto técnicos como humanos. Por último, la evaluación debe de estar presente en todos los momentos del desarrollo del programa de formación.

Dimensión Seguimiento. Una de las características de los programas eficaces de formación docente tiene que ver con la permanencia en el tiempo del contacto entre el profesorado y la organización con posterioridad a la finalización formal de la actividad de formación. La posibilidad de recibir asesoramiento y apoyo por parte de formadores o bien de otros profesores participantes en el programa configura uno de los elementos más importantes para asegurar que los aprendizajes se consoliden, superando las dificultades de aplicación práctica.

La formación docente es un proceso que no sólo incluye los denominados cursos de formación, sino que puede presentarse a través de modalidades más flexibles como grupos de trabajo, proyectos de innovación, o redes de profesores. El

conjunto de estándares y la herramienta debe ser sensible a la realidad para no lanzar un mensaje erróneo respecto de los que se considera formación docente.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El trabajo de esta investigación se realizó en la ciudad de Iguala Guerrero, con alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto grado de la Licenciatura en Educación Especial del Centro Regional de Educación Normal. En esta investigación se trabajó también con los docentes que laboran en la misma Licenciatura con el objetivo de que esta investigación tenga bases para lograr el objetivo de este trabajo logrando potenciar el logro del perfil de egreso del futuro Licenciado en Educación Especial mediante un enfoque inclusivo, capaz de dar respuesta con calidad y equidad a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación principalmente los que presentan discapacidad.

En este sentido Taylor y Bogdan (1992), plantean como rasgos de la investigación cualitativa los siguientes:

- ❖ Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- ❖ Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- ❖ Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- ❖ Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

- ❖ No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- ❖ Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- ❖ Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- ❖ Es rigurosa aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores aunque cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad análisis detallado y profundo y del consenso intersubjetivo. Interpretación y sentidos compartidos.

3.2. TIPOS DE DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN.

En este trabajo se manejó la investigación cualitativa, con un tipo de investigación etnográfica, que se llevó a cabo en grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año de educación especial del Centro Regional de Educación Normal de la ciudad de Iguala, Guerrero con el fin de detectar cuáles son los factores que influyen que los futuros docentes de educación especial no logran alcanzar el perfil de egreso de la licenciatura en educación especial en su totalidad.

La etnografía parte del estudio ligado a la discusión de la cultura, considerado en sociedad elementales, catalogación hecha bajo el criterio de que tales sociedades no habían accedido a la civilización entendida a la manera occidental. Más tarde y en contraste, surgirá la llamada etnografía de las sociedades complejas, con aplicaciones a grupos poblacionales específicos como los viejos y a ámbitos

nuevos tales como la institución psiquiátrica, el aula escolar y la fábrica, entre otros. Ligados a estos desarrollos vendrán, de manera consistente, las propuestas de las denominadas antropologías urbanas.

En su nueva acepción, la etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros.

Recientemente, Boyle (1994) ha planteado un sistema de clasificación de las etnografías bajo las denominaciones de etnografías clásicas u holísticas, etnografías particulares o focalizadas, etnografías transversales y etnografías etnohistóricas. Sin embargo, a pesar de la anterior tipología, se señala que la mayoría de las etnografías pueden identificarse por ciertas características comunes, tales como: su holismo, su contextualización y su reflexividad. La etnografía siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno.

De una manera resumida, dos reconocidos etnógrafos, Atkinson y Hammersley (1994), caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos inestructurados, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.
- Una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle.

- Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Se trabajó con normalistas del Centro Regional de Educación Normal de la Licenciatura en Educación Especial en el área de atención: audición y lenguaje con grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año, cada grado cuenta con dos grupos que están integrados por veinte alumnos. La muestra se llevó a cabo con veinte alumnos de cada grado considerando a diez por cada grupo, en la aplicación de entrevistas y cuestionarios. Asimismo se trabajó en esta investigación con 16 docentes que laboran en esta licenciatura realizando observaciones y entrevistas.

El objetivo de este trabajo es analizar la visión que se tiene sobre el perfil de egreso de los Licenciados en Educación Especial mediante un enfoque inclusivo. Desde una óptica complementaria y tomando como punto de partida carácter teórico e internacional del muestreo cualitativo, Strauss y Corbin (1990) distinguen tres modalidades de éste: abierto, relacional-fluctuante y discriminativo.

- El muestreo abierto está asociado con la codificación abierta. Éste, más que especificar, guía las elecciones del muestreo. Este tipo de muestreo puede realizarse intencionada o sistemáticamente u ocurrir fortuitamente. Este proceso incluye el muestreo in situ.
- El muestreo relacional-fluctuante está asociado con la codificación axial. Su principio es maximizar el hallazgo de diferencias en el nivel dimensional, se puede realizar deliberada o sistemáticamente.
- El muestreo discriminativo está asociado con la codificación selectiva, su principio es maximizar oportunidades para verificar la argumentación o el argumento construidos, así como también las relaciones entre categorías,

permitiendo alcanzar la saturación de aquellas que han mostrado un desarrollo insuficiente.

En este sentido el muestreo para esta investigación es el muestreo relacional-fluctuante donde encontraremos diferentes perspectivas sobre cómo está funcionando el plan de estudios de la licenciatura en educación especial con el fin de determinar sus limitaciones para fomentar un perfil que requiere la educación inclusiva.

3.4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizarán para detectar los factores que obstaculizan alcanzar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación especial son:

- ✓ Observación participativa hacia los alumnos en prácticas.
- ✓ Entrevistas a futuros docentes de educación especial.
- ✓ Entrevistas a docentes del Centro Regional de Educación Normal.
- ✓ Entrevistas a maestros de apoyo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (usaer)
- ✓ Entrevistas a maestros de grupo de los Centros de Atención Múltiple (cam) que cuenten con alumnos practicantes.
- ✓ Análisis de documentos.
- ✓ Encuestas
- ✓ Diario de campo.

3.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS

Una de las funciones del proceso de planificación del trabajo investigativo es resolver de manera anticipada algunas cuestiones que se le presentarán a la hora de buscar obtener la información que requiere y de analizar e interpretar la misma.

Las técnicas que se utilizarán para detectar los factores que obstaculizan alcanzar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación especial son:

✓ Análisis documental

Éste constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina el tema o problema de investigación.

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

✓ La encuesta etnográfica

Esta técnica toma como su preocupación y eje básico de articulación el análisis de las dimensiones culturales simbólicas y materiales de la realidad humana sometida a investigación. Uno de los desarrollos más sistemáticos al respecto ha sido el propuesto por Spradley (1978). La idea central que él maneja es, la de contar con un inventario de tópicos culturales que, a la

hora de iniciar el trabajo de campo, permita realizar un barrido completo de esas dimensiones en el interior del grupo humano objeto de estudio.

✓ Observación no participante y registro estructurado de observación

La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus impresiones en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación.

La observación participante emplea, para definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana de las personas, una estrategia flexible de apertura y cierre. Esto quiere decir que puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis. O puede, en cambio, iniciar con un escenario cultural o una situación humana, para de allí generar problemas que se conviertan en objeto de investigación. En uno u otro caso, el estudio de los problemas depende de la forma en que las preguntas sean dirigidas, refinadas, elaboradas y focalizadas a través del proceso de recolección de datos.

✓ Observación participante y diario de campo

La observación participante surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada externalista, las de formas de observación no interactivas.

La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus impresiones en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación.

La observación participante emplea, para definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana de las personas, una estrategia flexible de apertura y cierre. Esto quiere decir que puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis. O puede, en cambio, iniciar con un escenario cultural o una situación humana, para de allí generar problemas que se conviertan en objeto de investigación. En uno u otro caso, el estudio de los problemas depende de la forma en que las preguntas sean dirigidas, refinadas, elaboradas y focalizadas a través del proceso de recolección de datos.

✓ La entrevista individual estructurada

Ésta es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aun en su orden de formulación.

El cuestionario cumple varias funciones. Su primer papel es, asegurar que el investigador cubra todo el terreno –tema-, en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista. La segunda función es, cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. La tercera función consiste en, establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

En resumen, el cuestionario busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, de manera inmediata y sin perder el hilo de la conversación, tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista, tales como revisar el funcionamiento de la grabadora o resolver algún asunto breve ajeno a la charla en curso, las cuales requieren de la atención momentánea del investigador.

El enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se exploren de manera inestructurada esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado.

3.6. PROCESAMIENTO DE DATOS.

En concordancia con el tipo de estrategia de recolección de información que se hubiese adoptado análisis documental, encuesta etnográfica, observación participante, observación no participante, observación participante, entrevista individual estructurada, entrevista de grupo focal, taller investigativo o una combinación de las mismas, se estructurará el sistema de almacenamiento de datos. Para el caso de las entrevistas, sean estas individuales o grupales, es necesario contar con un sistema de almacenamiento que permita recoger las transcripciones de las grabaciones realizadas, de manera que sean fácilmente recuperables para su análisis e integración con los datos recogidos a partir de otras fuentes. Se sugiere digitar esas transcripciones en un procesador de palabra y luego crear con ellas archivos bajo una denominación lógica y fácil de recordar, que logre relacionar, desde su propio nombre, el origen de los mismos.

La forma en que se realizara el trabajo de investigación se llevara a cabo en tres momentos:

1. Observación directa a los alumnos de primero, tercero y quinto semestre que se encuentren en prácticas dentro de escuelas primarias que cuenten con Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER donde se encuentren alumnos integrados con necesidades educativas especiales con discapacidad y centros de Atención Múltiple CAM. En base a la observación y el análisis de la misma se elaborará entrevista a alumnos de la licenciatura en educación especial, entrevista a docentes del Centro Regional de Educación

Normal, entrevista a maestros de apoyo trabajando en escuelas integradoras que cuentan con practicantes de educación especial.

2. Se aplicarán entrevistas a cuarenta alumnos normalistas de educación especial, se entrevistara a 8 docentes que laboran con los alumnos de la licenciatura de educación especial, así mismo se entrevistarán a diez maestros de apoyo de USAER que cuenten con practicantes de tercero y séptimo semestre, diez maestros de grupo de centros de atención múltiple que cuenten con practicantes de quinto semestre, se realizarán encuestas para conocer la percepción de calidad en la formación del futuro docente de educación especial que se realizarán a maestros de la licenciatura, alumnos de la licenciatura y sociedad y se realizarán cuestionarios a alumnos y maestros de la licenciatura de cómo se podría lograr el perfil de egreso con un enfoque inclusivo.

3. Se analizará e interpretará la información obtenida mediante las entrevistas, encuestas, observaciones realizadas, tratando de encontrar factores que obstaculizan alcanzar el perfil deseado del futuro docente de educación especial, buscando entender, buscar y elaborar una estrategia teórico metodológico que se pueda implementar para favorecer al alumno a alcanzar el perfil deseado de la licenciatura en educación especial con un enfoque inclusivo.

CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 2011-2012

Mes	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun.	Jul
Elaboración del planteamiento del problema												
Recopilación bibliográfica												
Lectura material												
Entrega del capítulo I: El problema												
Elaboración del capítulo III: Marco metodológico												
Elaboración, validación y aplicación de instrumentos												
Elaboración del capítulo II: Marco teórico												
Elaboración Capítulo. IV: Análisis de resultados												
Elaboración Capítulo. V: Conclusiones y Recomendaciones												
Revisión de trabajo por el director de tesis												
Primera revisión y lectura												
Segunda revisión y lectura												
Corrección y redacción final												
Presentación Examen Profesional												

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1 RESULTADOS OBTENIDOS.

El cambio y las nuevas formas de ver la tarea del docente demandan innovaciones y conciencia pedagógica que trascienda en la praxis educativa. En la actualidad la educación destinada a personas que presentan discapacidad hace un llamado a responder a la diversidad. Es aquí en donde todos los que intervienen en el ámbito educativo se interrelacionan y contextualizan su preparación profesional ejecutando sus competencias, concretando acciones de gestión, inclusión, equidad y calidad.

Este concepto de demanda a la diversidad y la concientización de la profesionalización de la práctica educativa se unen para ser incluyentes. El docente, mediante su preparación, se posiciona en el ámbito educativo como un agente de cambio, capaz de transformar realidades. El estudio se realiza según una metodología cualitativa de estudio de casos que ha permitido investigar la naturaleza de las prácticas profesionales en los Licenciados en Educación Especial en formación. Se hizo análisis documental, y se aplicó un cuestionario a docentes, se observó la ejecución de prácticas, se solicitó la autobiografía a los casos en estudio y se les hizo entrevista en profundidad a los docentes en formación. El objetivo del trabajo es describir las normas de calidad que los docentes del Centro Regional de Educación Normal deben aplicar en la formación del futuro Licenciado en Educación Especial logre adquirir el perfil de egreso con un enfoque inclusivo para desempeñarse profesionalmente con las competencias que demanda el Sistema Educativo Mexicano. En primer lugar se analizó la coherencia y consistencia curricular de las Prácticas Profesionales en la actualidad, en base a los Planes y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. Por último, se propone un Sistema Integrado de Práctica Profesional entre la realidad en que se realizan las prácticas profesionales y los Planes y Programas de Estudio como eje central para una educación inclusiva, partiendo desde la formación del Licenciado en Educación Especial.

Es indiscutible que los normalistas de la Licenciatura en Educación Normal, no están alcanzando el perfil deseado que marca el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial, son diferentes las situaciones que limitan este alcance del perfil de egreso y menos mediante un enfoque inclusivo que se requiere, por parte del plan de estudios, docentes y alumnado, entre estas se detectaron las siguientes:

Del Plan de Estudios 2004

- Enfoque desfasado con la política educativa inclusiva.
- Asignaturas descontextualizadas con la educación inclusiva.
- Textos de análisis rezagados con las nuevas conceptualizaciones de la educación inclusiva.

Del Docente del CREN

- Falta de actualización en el manejo de las nuevas concepciones de la educación inclusiva.
- Barreras de actitud para el intercambio de conocimiento de la educación inclusiva entre colegas.
- Inapropiada profesionalización en el manejo de estrategias y ajustes en los contenidos de los cursos de la Licenciatura en Educación Especial.
- Iniciativa para incorporar nuevo texto actualizado referente a la educación inclusiva en los cursos que imparte.
- Resistencia a los cambios que exige la preparación en la educación de los Licenciados en Educación Especial mediante un enfoque inclusivo que exige la población con discapacidad.
- Falta de dominio en el manejo de las nuevas tecnologías de la información.

Del normalista del CREN

- Ingreso a la Licenciatura en Educación Especial sin tener la convicción.
- Falta de responsabilidad y compromiso en el trabajo en clases y en la práctica docente.

PLAN DE ESTUDIOS 2004

Enfoque desfasado con la política educativa inclusiva.

Actualmente la Licenciatura en Educación Especial trabaja en base al Plan y Programas de Estudio 2004, que actualmente lleva ochos en marcha. En el 2006 se publican las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, donde se reestructura el funcionamiento de los servicios destinado a las personas con discapacidad, modificando las funciones del servicio como de los docentes que pertenecen a estos. Así mismo al realizar estos ajustes en el funcionamiento de los servicios de Educación Especial, quedando desfasado la correlación del Plan de Estudios 2004 en la formación de Licenciados en Educación Especial. En este sentido las limitaciones a que se enfrenta el programa de la licenciatura son:

- Las lecturas que propone el programa son rezagadas a las nuevas temáticas de la educación especial.
- Desvinculación de la teoría con la práctica que el practicante realiza.
- Descontextualización con las políticas de la educación inclusiva.
- Asignaturas en desfase como ejemplo la de Planes y Programas de Estudio, que no coinciden con los ajustes realizados en la Reforma Integral de Educación Básica y que son de suma importancia para la aplicación de ajustes en los elementos del currículo.

Asignaturas descontextualizadas con la educación inclusiva.

Actualmente las nuevas concepciones giran a la educación inclusiva y en los últimos años la educación especial ha estado en constantes cambios enfocados a la atención destinada a personas que presentan discapacidad. Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso que las escuela normal avance hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de

enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza, y lograr que las escuelas sean inclusivas inicia desde la formación del docente, por eso la necesidad en esta investigación que la formación del futuro docente este mediante un enfoque inclusivo para dar respuesta a la educación que se exige hoy en día.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades

educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Muchas escuelas de América Latina han iniciado el camino de la inclusión o están interesadas en hacerlo, sin embargo, pueden sentirse pérdidas o tener dudas respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. En este sentido, las escuelas normales con licenciatura en educación especial no pueden quedar ajenas a este proceso y son las principales promotoras de favorecer la inclusión educativa preparando profesionistas competentes en el manejo de la conceptualización de la inclusión y preparados en estrategias que ofrecer para minimizar las barreras que enfrenten los alumnos y favorecer su aprendizaje y participación en el ámbito educativo.

Textos de análisis rezagados con las nuevas conceptualizaciones de la educación inclusiva

Sin lugar a duda México está rezagado en el ámbito de la educación, las nuevas aportaciones a este campo son producidas en otros países, las políticas que implementa nuestro país son extraídas de otros contextos las cuales desafortunadamente no cubren con las necesidades que la población requiere. En este sentido las aportaciones que se van dando en el paso de tiempo son de autores de otros países y es el inicio de un rezago en el conocimiento de las aportaciones más actuales, tardan años para que se conozcan o las compartan, difícilmente son textos en escritura de español, en ese lapso de que publiquen o traduzcan a español es otro lapso de rezago en el conocimiento de información actualizada.

Realizando un análisis de las antologías de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Especial, se observó que los textos con los que se trabaja en la formación de docentes están rezagados con las nuevas temáticas del conocimiento en la educación y más específico en inclusión.

Falta de actualización en el manejo de las nuevas concepciones de la educación inclusiva.

En la actualidad todo está en constante cambio y en la educación no es la excepción, en los últimos años han salido nuevos documentos con nuevas conceptualizaciones referente a la educación inclusiva, donde se manejan nuevas conceptualizaciones. Lo importante de estar a la vanguardia es estar al pendiente de los cambios, esto significa que tenemos que estar al pendiente de todo cambio y cambiar nuestras conceptualizaciones. El docente del Centro Regional de Educación Normales debe estar actualizándose constantemente para poder dar respuesta a la preparación de los nuevos docentes de Educación Especial, pero algunas situaciones no se lleva a cabo, principalmente por falta de oportunidades, ofertas y permisos por la misma institución, esta información es emitida de acuerdo a las entrevistas realizadas a docentes de esta institución, que la mayoría afirma que si tiene la convicción de estarse actualizando para poder manejar las nuevas conceptualizaciones, pero afirmaron que lo que les dificulta es el apoyo por las mismas autoridades que no ofertan cursos, diplomados, entre otros para su actualización, entre otros se consideró que las mismas autoridades de las instituciones en algunos casos los limitan a participar en estos eventos debido que se llevan a cabo cuando tienen labores escolares y para que no pierdan clases los alumnos se niega esa participación, considerando los mismos docentes que hay contradicciones, ya que se invita pero no se otorga el permiso para asistir.

Barreras de actitud para el intercambio de conocimiento de la educación inclusiva entre colegas.

Actualmente el CREN oferta cuatro Licenciaturas en Educación, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Secundaria en Formación Cívica y Ética, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y la Licenciatura en Educación Especial, contando con una matrícula de sesenta y dos docentes, en la LEESP se encuentran apoyando dieciocho docentes, nueve docentes cuentan con mayor antigüedad laborando con esta licenciatura y los nueve que restan son docentes con menor antigüedad debido que la mayoría son nuevos en la institución.

La situación es que dentro de los docentes que conforman la Licenciatura en Educación Especial no se cuenta con buena relación en el intercambio de conocimientos, debido a que no se ha concretado el trabajo colaborativo para la mejora. Los docentes de mayor antigüedad se cierran a compartir sus conocimientos con los nuevos, y los docentes con menor antigüedad se inhiben para pedir ayuda a los docentes con mayor experiencia. De algún modo todos los docentes tienen buena preparación pero desafortunadamente existen barreras por parte de los docentes para compartir experiencias, conocimientos y nuevas ideas que se pueden enfocar para el trabajo en la formación de los futuros Licenciados en Educación Especial.

Las situaciones que se identificaron son descritas en base a la investigación realizada, dando como resultado información suficiente para identificarlas y poner acciones en marcha para eliminarlas o minimizar. La responsabilidad de todos los docentes que laboran en el Centro Regional de Educación Normal, y específicamente en la Licenciatura en Educación Especial, es cumplir con la misión y visión de nuestra institución.

Misión

Somos una Institución de Educación Superior en busca de la excelencia educativa, responsable de formar docentes en educación: Primaria, Preescolar, Especial, Secundaria, que brinda atención integral al desarrollo de las

competencias y valores, para contribuir a satisfacer las demandas de la sociedad, elevando la calidad de la educación a través de la aplicación de Planes y Programas de Estudio.

Visión

Formar docentes de Educación: Primaria, Preescolar, Especial y Secundaria, acordes a los rasgos del perfil de egresos requeridos; a través del trabajo colaborativo de personal capacitado, actualizado y comprometido con las tareas académicas y de gestión que participa activamente en acciones de docencia, investigación y vinculación ; en una institución de reconocido prestigio a nivel local, estatal y nacional, líder en la aplicación de Planes y Programas de Estudio vigentes.

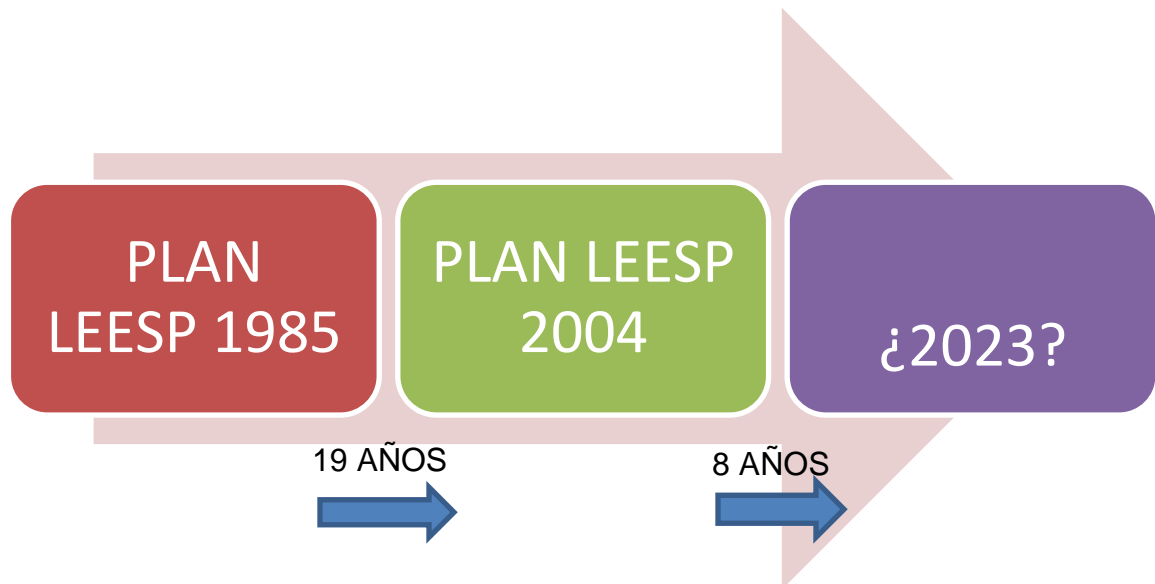
Políticas de calidad

Fortalecer y mejorar continuamente nuestros procesos académicos y de gestión para formar con calidad a los futuros docentes de acuerdo a los Rasgos del Perfil de Egreso de las Licenciaturas en Educación: Primaria, Preescolar, Especial y Secundaria, que se ofrecen en el Centro Regional de educación Normal

En este sentido los docentes del Centro Regional de Educación Normal deben de cumplir con las normas de calidad que exige la preparación de los Licenciados en Educación Especial, ¿preparar mejores docentes en escuelas normales elevara la calidad educativa?, indiscutiblemente los gobiernos y políticas no han fijado bien la solución al problema que ha enfrentado la educación, y la mejor respuesta que se debe de dar es mirar hacia la escuelas normales e invertir en ellas que son el núcleo para mejorar la educación, si se recluta a los mejores alumnos para que ingresen a las escuelas normales, se capacita y actualiza al personal docente que labora en las normales y se diseñan los planes y programas de estudio y que estén en constante actualización, se logrará promover docentes de calidad y cuando estén preparados, irán a las escuelas a enseñar a los niños con un alto nivel de profesionalismo y logrando un aprendizaje de calidad.

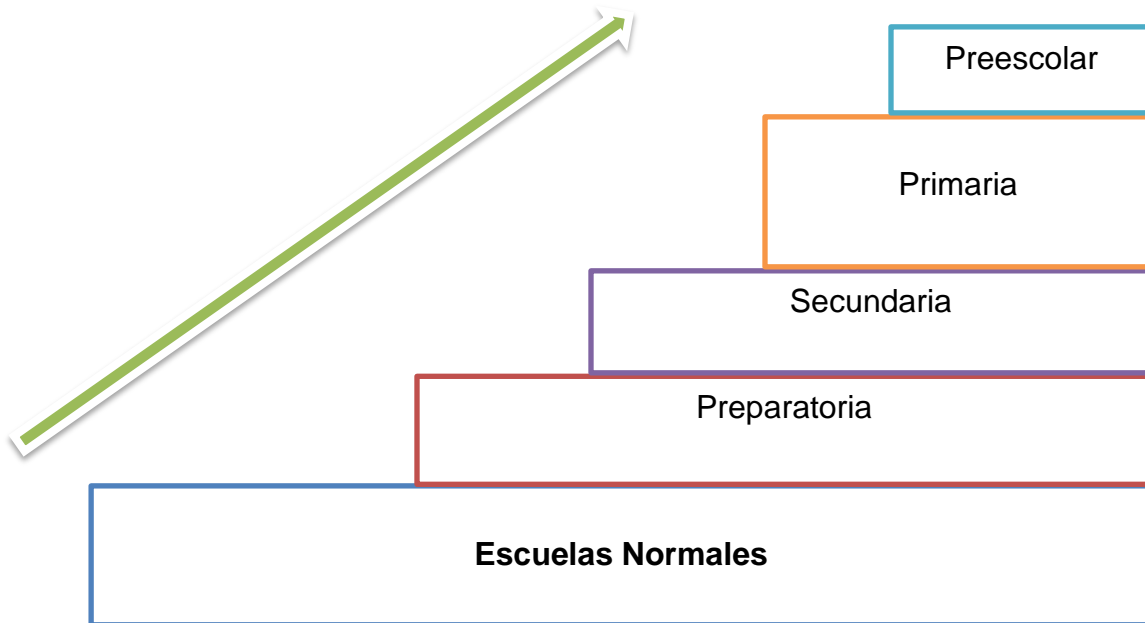
La Licenciatura en Educación Especial surgió con el Plan de Estudios 1985, estuvo trabajando durante 19 años hasta que se reformó y se reestructuró para dar paso al Plan de Estudios 2004. Durante el proceso del Plan de Estudios del 85 se formaron docentes con un enfoque de atención a los problemas de aprendizaje, pasaron los años y las políticas educativas cambiaron constantemente hasta que se tuvo la necesidad de reformar el plan. Hoy en día han pasado solo ocho años de la formulación del plan 2004, pero en realidad en estos últimos años han surgido más cambios en la educación y específicamente en Educación Especial, cambios que requieren transformación en nuestras prácticas y culturas, y la necesidad de reformular un plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial que cubra las necesidades de las nuevas políticas en ofrecer una educación inclusiva.

ESQUEMA 7. LINEA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LEESP



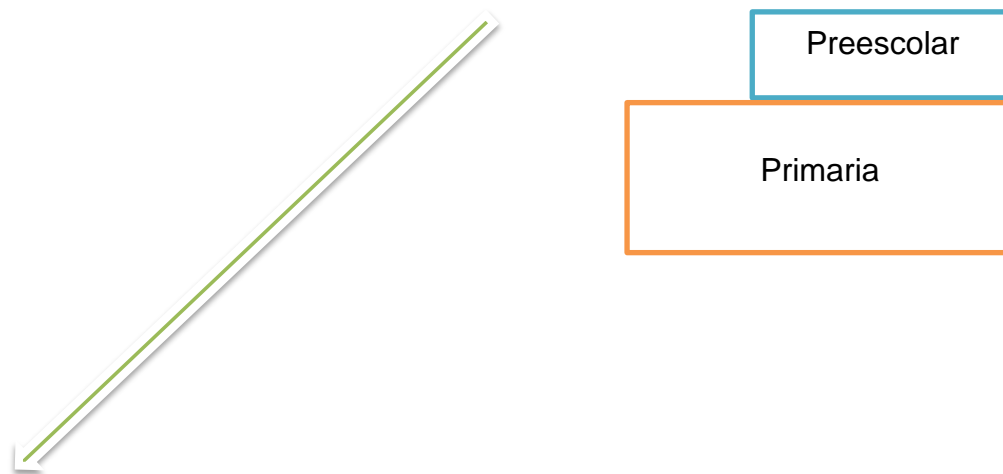
Fuente: Elaboración propia.

ESQUEMA 8. ESTRUCTURACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO CORRECTO



Fuente: Elaboración propia.

ESQUEMA 9. ESTRUCTURACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO INCORRECTO



Fuente: Elaboración propia.

En el esquema 6 presento una idea centrada en cómo debería de formularse los planes de estudio de todos los niveles, en la actualidad estamos viviendo la reforma integral de educación básica y la perspectiva del gobierno está mal enfocada por qué parte de lo inverso, considero que antes de formular los planes de estudio de educación básica se deben de formular los planes de las escuelas normales que son estas las que preparan a los futuros docentes que estarán a cargo de la educación en pocos años, de esta manera se debería de poner más atención en la preparación de los nuevos Licenciados en Educación y que estos no se estén preparando desfasadamente con las nuevas políticas, lo cual está sucediendo como en el caso de la atención a las personas con discapacidad.

En este sentido la forma en que las autoridades están trabajando para elevar la calidad educativa no es la correcta en base al esquema 7 figura el panorama como las autoridades educativas están trabajando algo que deja mucho que desear, debido a que no están firmes sus proyectos a un futuro si no más a resolver un problema que exige cambios, y solo se hacen para cumplir con las demandas educativas que exige nuestra sociedad, pero desafortunadamente es lo mismo que pasa siempre en México no le apuestan a logros en el futuro solo en abatir el problema sustancialmente, ejemplo: se formula una Reforma Integral de Educación Básica que tiene como enfoque el trabajo por competencias, iniciando con la Reforma de en Secundaria, trabajando con competencias, los alumnos que salían de primaria no tenían buena articulación con las competencias, posterior se reformula el plan de preescolar enfocado a competencias, de igual manera salen los alumnos de preescolar mediante un enfoque por competencias y entran a primaria con otro enfoque, finalmente se reformula el plan de primaria desarrollando competencias en los alumnos donde este se desarrolla en tres momentos en el ciclo 2009-2010 se trabaja con primero y sexto año incorporando estos nuevos programas en el 2010-2011 se trabaja con segundo y quinto grado y finalmente en ciclo escolar 2011-2012 con tercero y cuarto grado para culminar y abordar los nuevos programas de primaria.

Al parecer las autoridades están cumpliendo con la actualización de los planes de estudio de educación básica que exigía la educación en México debido a los bajos resultados que ha obtenido a nivel internacional y a la preocupación de elevar la calidad educativa de todos los mexicanos. Pero con esta investigación se ratifica mi supuesto que no se están logrando los mejores resultados debido que están dejando a un lado las escuelas normales que son estas las responsables de preparar a Licenciados en Educación, y que estos al egresar se enfrentaran con otros enfoques y tendrán que ser preparados con las prácticas que tengan que hacer frente, sin que esto fuera cubierto desde su formación.

4.2. DISCUSIÓN.

Educación para el siglo XXI, es un desafío para los docentes en el sistema educativo nacional. No existe un camino fácil para lograr un perfil del ciudadano mexicano ideal hacia el éxito. Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

El sistema educativo nacional debe fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

La sociedad mexicana en el siglo XXI es resultado de la fusión o convergencia de diversas culturas, todas valiosas y esenciales, para constituir y proyectar al país como un espacio solidario y con sentido de futuro. El sistema educativo debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente.

La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI.

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de

desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el Plan de estudios 2011. Educación Básica. La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

5.1. CONCLUSIONES.

La presente investigación ha servido, como pretendíamos, para identificar las debilidades del Plan y Programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala Guerrero. Lo más importante fue identificar las debilidades de este plan e incorporar estrategias para su alcance y formular un perfil de egreso que responda a las nuevas políticas de la educación inclusiva.

Las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial son referente para iniciar conciencia de cambios y ajustes necesarios para formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva, como resultado de análisis del mapa curricular del plan de estudios, se observó la desvinculación de las asignaturas con las nuevas conceptualizaciones de la educación inclusiva.

El plan y programas de la Licenciatura en Educación Especial no obedece con las políticas educativas que exige la sociedad, ya que no está sustentada con un enfoque en competencias y la reforma integral de educación básica está basada en competencias, por lo que formar docentes descontextualizados con la realidad en las escuelas limita el proceso de elevar la calidad educativa en la formación de docentes con una visión integral e inclusiva.

Actualmente en base los instrumentos aplicados se puede visualizar que el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero no se está alcanzando al 100% como se debe, debido a barreras que enfrentan los alumnos de lo que aprenden en teoría al llevarlo a la práctica.

Los factores que obstaculizan el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal son en base a tres componentes:

1. El plan y programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial
2. En los Docentes
3. En los normalistas

Se realizaron mesas de trabajo en la academia de la Licenciatura en Educación Especial para diseñar estrategias entre los docentes para identificar las necesidades de los alumnos para fortalecer su perfil de egreso. Asimismo se concientizo de la necesidad del personal docente en el conocimiento de las nuevas políticas en educación inclusiva para ser participe sin esperar a que se nos tome en cuenta por parte de las autoridades debido que es una necesidad presente estar informados y preparados para ser frente a las nuevas demandas de la educación especial. Estas actividades favorecieron la preocupación por prepararse para enfrentar la realidad que se vive en educación inclusiva.

Favorecer el logro del perfil de egreso del futuro docente de educación especial con un enfoque inclusivo en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala; Guerrero, es responsabilidad de todos los involucrados y un reto para los docentes que laboran en esta Licenciatura.

Se debe tener contacto con las autoridades para que se establezca vinculación con los nuevos documentos que surgen de educación especial, actualizaciones, cursos, orientaciones, programas, entre otros que se ofertan a educación básica y especial, para que los docentes de la Licenciatura en Educación Especial tengan el conocimiento y lo puedan reproducir a los normalistas para obtener mejores resultados en su preparación y sean capaz de enfrentar la realidad en la práctica.

Ofrecer estrategias teórico metodológico para lograr el perfil de egreso del futuro docente de educación especial con un enfoque inclusivo favorece al Centro Regional de Educación Normal en la obtención de mejores resultados en las

pruebas de CENEVAL, así como en las pruebas de oposición de otorgamiento de plazas, debido a que estas contemplan nuevas conceptualizaciones en la educación especial y en el plan y programas no lo marca, pero con el apoyo de docentes al incorporar y actualizar los textos de análisis se favorece para que el perfil de egreso este acorde a las nuevas demandas del conocimiento.

El Centro Regional de Educación Normal cumple con las normas de calidad ISO 9001:2008, esto facilita la calidad de los docentes y contribuirá para favorecer el perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo en los Licenciados en educación Especial.

El desarrollo profesional del docente es punto clave para elevar la eficacia en las escuelas. Para esto el profesor necesita conocimientos, desarrollar competencias y reconstruir lo aprehendido en el contexto social donde interactúa.

Una escuela inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras. La inclusión no sólo hace referencia a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, al hablar de inclusión se hace referencia al proceso que implica apoyos especiales a los alumnos y las alumnas que los requieren para acceder a los contenidos, competencias, propósitos educativos y puedan hacerlo en las mejores condiciones posibles.

La escuela normal con Licenciatura en Educación Especial, debe ser inclusiva, esto es que no se puede formar docentes inclusivos sin que los docentes que los forman lo sean, de igual manera como promover escuelas inclusivas si la formadora de docentes inclusivos no lo es. EL reto es que el Centro Regional de Educación Normal sea un ejemplo como institución inclusiva, formando docentes hacia una educación inclusiva.

5.2. RECOMENDACIONES.

En base a la investigación realizada, lo más importante es tener en cuenta que para lograr una educación inclusiva desde la formación de docentes en Educación Especial se debe mejorar la calidad educativa.

¿Qué puede hacer el docente en el mejoramiento de la calidad educativa?

Algunas recomendaciones son:

1. Conocer claramente cuál es su función dentro de la institución educativa y del currículum. Si el docente sabe cuál es su misión y qué espera de él su escuela, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Si, además, tiene bien claro cuál es el perfil de egreso de los alumnos que está formando y cómo contribuye a él con las asignaturas que tiene a su cargo, podrá más eficientemente realizar su función.
2. Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado. Esta es una condición sin la cual no se puede dar una buena clase. Si no se tienen los conocimientos suficientes no se puede enseñar u orientar al alumno en su aprendizaje.
3. Mejorar la práctica docente. La preparación pedagógica es necesaria para mejorar la práctica docente, aún en aquellos docentes que pueden ser de vocación o natos. Aunque el docente suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y cómo puede mejorarlas.
4. Transmitir una disciplina de superación. La mayoría de los docentes están de acuerdo en que una de las partes más importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes. Sin embargo, en clase prácticamente se

ignora, y se dedica a cubrir el programa. El docente puede contribuir a desarrollar en el alumno una disciplina de superación si busca la transmisión de estándares de excelencia y autoexigencia que formen en los alumnos deseos de superación y actitudes razonables.

5. El trabajo colegiado. Un docente poco puede hacer por incrementar la calidad educativa, pero varios planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograrán su cometido.

6. Mejorar la relación con sus alumnos. Mucho se habla del servicio al cliente cuando se aborda el tema de la calidad. En el aspecto educativo el alumno es mucho más que un cliente. Es una persona en formación que requiere guía y apoyo, y se le podrá brindar esta ayuda si el docente establece un clima cordial, de confianza mutua. En condiciones adversas es muy difícil que se alcance esa orientación. La función del docente no es vigilar y castigar, sino estar al pendiente de las necesidades del alumno, para apoyarlo en todo lo que requiera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdal, J. (1995). Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: Análisis multidimensional. Barcelona: Gedisa.

Ainscow, M. y Hopkins, D. (2001). Hacia las escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docente. Madrid: Narcea.

Alanis, A. (2003). Tres líneas de investigación para el desarrollo profesional en las instituciones educativas. Revista digital de educación y nuevas tecnologías, 33. Consultada en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/4/nota-08.htm>. (15/07/2012).

Alaña, J. (2001). Apuntes para un plan de formación en países en desarrollo. Grupo Cifo. IFES. Zaragoza 20-22 Junio de 2001. España.

Alonso, E., Cases, I., Colen M. e Imbernon, F. (2001). La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos. Barcelona: Grao.

Álvarez, A. (2001). La formación del profesorado. Proyectos de formación de centros. Barcelona: Grao.

Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE. Armengol, C. (2001). La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control: Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Ball, N. y Colen, N. (2002). Moving toward inclusive practices. Remedial and Special Education.

Barbera, E. (2006). Aportaciones de la tecnología de la Evaluación. RED. Revista de Educación a distancia, V (VI), 1-13. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M6/>. (10/07/2012).

Bolívar, A., Botía, M. y Molina, E. (2005). La identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Social Research, 6(1), 12. Recuperado en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1>. (15/07/2012).

Boyle, J. (1994). Styles of Ethnography". In: J. M. Morse. Critical Issues in Qualitative Research Methods. Thousand Oaks. California: Sage.

Bigge, M.. (2004). Teorías de aprendizaje para maestros. México: Trillas. Bolivar, A (2006) Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de educación, núm. 339.

Bruner, A. (2004). La cultura de la educación. Italia: El Trinelli.

Booth, T. y C. (2000). *Índice de Inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO (CSIE).

Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. Cambridge Journal of Education.

Borras, F. y Tonzi, A. (2002). Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Documento de trabajo de la subcomisión de expertos sobre la convención de la ONU) Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. España.

Blanco, R. (2011). Revista Prelac. Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Española. Especialista Educación Inclusiva, Educación Infantil e Innovaciones Educativas; Oficina Regional de Educación de la UNESCO OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Colmenero, M. (2009). Revista Educación Inclusiva. Vol 2 N°3. Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-4.pdf>. (16//07/2012).

Canales, A. (2006). El cambio normativo para mejorar la calidad de la Educación superior. Educación. Nueva época. núm.130, p.2.

Clement, F. y Carrillo, R. (1981). Experience of work. London: Academic Press. núm. 52.

Clark, C. y, Nomanbohoy, D. (1998). Attitudes of Singapore pre-school centre personnel on integrating children with disabilities. Early Child Development and Care, 144, 119-128.

Dadzie, S. (2004). Herramientas contra el racismo en las aulas. Madrid: Morata.

Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

Day, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

De la Cruz, V. (2003). Comunidades de práctica como entidades generadoras de diseño de un marco de referencia para su identificación. Instituto de Estudios

Superiores de Monterrey. Recuperado en <http://www.hec.ohiostate.edu/famlife/family/jointwork/commcol.htm>. (16/julio/2012)

Deceano, S. y Meza, F. (2006). Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio.

Dewey, J. (2004). Experience and education. Nueva York: MacMillan.

Domínguez, G. (2005). Factores organizativos que influyen en el desarrollo profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. Recuperado en <http://www.oei.es/rifad5.htm>. (15/07/2012).

Ebbutt, P. (1982). Facilitadores en sus contextos institucionales y personales. La investigación-acción en educación. En J. Elliot & D. Ebbut, Teacher as researcher: how four teachers co-ordinate action research in their respective schools, Cambridge, Cambridge Institute of Education.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Ferrandis y Fortes (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 2 N°3. Curso on line de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-3.pdf>. (16/07/2012).

Fernández, C. (2005). La identidad del profesorado. México: FCE. Flynn, C. y Harbin, G. (1987). Evaluating Interagency Coordination Efforts Using a Multidimensional, Interactional, Developmental Paradigm. Remedial and Special Education, núm.8, p.35-44.

Fernandez, J. (2011). Revista Educación Inclusiva. Vol. 4 N° 2. Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-10.pdf>. (17/07/2012).

García, Sánchez y Mayor (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N° 1. La vinculación teoría-práctica en un espacio inclusivo: escuela-comunidad-universidad (Linking theory and practice in an inclusive space: school-community-university) ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-9.pdf>. (16/07/2012).

García y Cotrina (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N° 1. Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-2.pdf>. (16/072012).

Gairín, J. (1999): La organización escolar: contexto y texto de actuación. España: La Muralla.

Gairín, J. (1998). El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar. Revista Pensamiento Educativo Proyecto educativo y proyecto curricular, Num.23.

Gómez, J. (2006). Formación continua de los profesores, clave de la calidad Educativa. Educación. Nueva época, Num. XII.

Gonzáles, A. (2005). Ley general de educación y lineamientos generales de carrera magisterial. México: S.N.T.E.

Gravan, P. (2003). La flexibilización de los espacios de aprendizaje a través de entornos de trabajo colaborativos telemáticos. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.

García, I. (2010). Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El Caso Mexicano. Universidad Autónoma de México.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata España.

Hawley, W. y Valli L. (1999). Exceptional Children: an introduction to special education. New York: Prentice Hall.

Herzberg, L. (1959). Criterio de desempeño para la escuela. Educare. Nueva época, núm. 1.

Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa.

Jiménez, B. (1999). La evaluación de la formación: retos y alternativas en el siglo XXI. Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Formación ocupacional: Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. Zaragoza, España.

Jurado, P. (2001). Formación, atención a la diversidad e inserción profesional laboral Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Formación ocupacional:

Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. Zaragoza, España.

Jiménez, B., Bordas, I., Coronel, J., y Domínguez, G. (2000). Evaluación de programas, centros y profesores. DOE. España.

Larousse. (2011). Diccionario. Ediciones Larousse. S.A. de C.V. segunda edición. México.

López, J. (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N°1. Facilitadores de la inclusión. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-13.pdf>. (16/07/2012).

Loera, A. (2005). La formación del profesorado. Revista electrónica ínter universitaria de formación del profesorado, 5(3). Consultado el 16 de julio del 2012 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/index.asp>.

Lawn M. y Ozaga J (2004). La Nueva formación del docente. España. Pomares.

Lawn, M. y Ozaga, J. (2005). Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. España: Pomares.

Longo, U. (2006). Metodología aprendizaje cooperativo. Consultado en http://www.biblioarea.it/app_cooperativo.htm. (12/07/2012).

Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. Bordón, núm.48.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar 2002, núm.30.

Marcelo, C. (2007). Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. Universidad de Sevilla.

Mayo, A. y Herbert, E. (2000). Las organizaciones que aprenden (The power of learning). Una guía para ganar ventajas competitivas. España: Gestión 2000.

McGaw, B. (2006). Panorama de la educación 2005: Breve nota sobre México. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Educación. Nueva Época, núm. XI, p. 7-15.

Mccracken, G. (1988). Grounded Theory: The Method. In: P. Munhall and C. Oiler eds. Nursing Research: A Qualitative Perspective. Norwalk - Connecticut: Appleton Century Crofts.

Marcelo, C. (2007). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. OREALC-UNESCO. Universidad de Sevilla

Moreno, J. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, núm.10.

Musaio, M. (2004). Interpretare la persona: Sollecitazioni pedagogiche nel peinero di Luigi Pareyson. Milano: La Scuola.

Macpherson, W. (1999) The Stephen Lawrence inquiry, Londres, HMSO.

Perrenoud, P. (2004). Las diez nuevas competencias del docente. SEP.

Pehkonen, J. (2003). *European Journal of Teacher Education*. New York. Mc. Mill, núm. 22.

Powel, L. (2005). *Education Efficace*. *European Journal of Teacher Education*, núm. 13.

Rubinstein, R. (1999). *Book rewievs*. *Special educational needs: A new look*. *The British Journal of Developmental Disabilities*. 52 1.

Sandoval, C. (2001). *Investigación cualitativa*. ARFO Bogotá, Colombia.

Sarramona J. (2000). *Teorías de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: CEAC.

Salazar, M. (2003). *Psicología social*. México: Trillas

SEP. (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México.

SEP. (2006). *Campo de Formación Específica por Área de Atención. Orientaciones Académicas y Descripción de las Asignaturas. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.

Sparks, W. y Hirson, K. (1997). *Measuring the impact of basic assumption mental states on group culture: The design, development, and evaluation of a group culture assessment scale*: *Dissertation Abstracts International*.

Strauss, A. y Corbin, A. (1988). Discovering New Theory from Previous Theory. In: Shibutani, T. ed. Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

SEP (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios. México.

SEP (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad que participan en el pec. México D.F.

Tamir, P. (2006). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Professional and personal Knowledge of teachers educators. Universidad Hebrea de Jerusalem. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Núm. 9.

Taylor, R. y Bodgan, S. y Feigin, N. (1997). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. European Journal of Special Needs Education.

Torelló y Olmos (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N° 1 La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes (Attention to diversity in higher education: A perspective from the teaching skills). Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-13.pdf>. (16/07/2012).

Thomson E. 2005. *Técnicas de Investigación Documental*. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos.

UNESCO, OIE. (2008). Conclusiones y recomendaciones de la 48a sesión de la Conferencia Internacional de Educación] (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Ginebra.

UNESCO OIE. Recuperado en: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>. (17/07/2012).

Wilson, H. y Borno, S. (1999). Triangulation of Qualitative Methods: Heideggerian Hermeneutics and Grounded Theory. In: Qualitative Health Research. Vol. 1.

Wilson, J. (2002). Defining special needs. European Journal of Special Needs Education.

Zabalza M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. España: Nercea.

Zabalza M. (2004) Diarios de clase un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Nercea. Madrid

Zarzar, C. (2006). Habilidades básicas para la docencia. México: Patria.

Zarzar, C. (2006). Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. México: Patria.