GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 19B CIUDAD GUADALUPE, N.L.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 19B

TESIS:

FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (ÁREA DE ATENCIÓN AUDITIVA Y DE LENGUAJE). RETOS PARA LA ATENCIÓN A NIÑOS SORDOS

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. CAMPO: FORMACIÓN DOCENTE

QUE PRESENTA:
ROBERTO MACÍAS ALONSO

DIRECTOR DE TESIS:
ELEAZAR GUERRA GUERRA

CD. GUADALUPE, NUEVO LEÓN FEBRERO DE 2014

GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN
UNIDAD DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 19B GUADALUPE, N.L.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA
COMISIÓN DE POSGRADO DE LA UNIDAD UPN 19B

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Cd. Guadalupe, Nuevo León a 25 de Febrero de 2014.

C. LIC. ROBERTO MACÍAS ALONSO.
P R E S E N T E .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (AUDITIVA Y DE LENGUAJE). RETOS PARA LA ATENCIÓN A NIÑOS SORDOS"

Opción: **TESIS,** a propuesta del/la asesor/a de Contenido y Metodología **C. MTRO. ELEAZAR GUERRA GUERRA,** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar el Examen para obtener el **Grado de Maestría en Educación, campo: Formación Docente**.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 19B
CD. GUADALUPE, N. L.

C. DRA. BERTHA ALICIA GARZA RUIZ
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN.

D E D I C A T O R I A S

A mi madre, mi padre y mi amada esposa.

A G R A D E C I M I E N T O S

Agradezco a todos mis maestros que siempre tuvieron a bien brindarme sabios consejos durante la maestría, en cada una de sus asignaturas siempre hubo un compartir estímulo y experiencias muy gratas y educativas. ¡No se cansen de enseñar!

También agradezco específicamente al Mtro. Eleazar Guerra Guerra que estuvo al tanto de brindarme buenas y útiles sugerencias como asesor de esta tesis. Lo mismo le agradezco al Mtro. Ernesto Octavio Pacheco Ortiz por su atinadas observaciones para esta tesis y que también contribuyó como lector a darle una buena consistencia a este trabajo de investigación.

Í N D I C E

I N T R O D U C C I Ó N 7

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 9

1.1 Antecedentes 9

1.2 Definición del problema 15

1.3 Justificación 16

1.4 Objetivo general 17

1.5 Supuesto 18

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS 19

2.1 Formación docente de los maestros de educación especial 19

2.1.1 Historia de la educación especial en México 19

2.1.2 Plan de estudios para la formación inicial de maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) 36

2.1.3 Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) 51

2.2. Aspectos legales de la educación especial (internacional y nacional) 56

2.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 56

2.2.2 Ley General de Educación 60

2.2.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 62

2.3 Dirección de Educación Especial. Agente capacitador de maestros de educación especial 64

2.3.1 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 69

2.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM) 70

2.4 Herramientas para la educación de los alumnos sordos 70

2.4.1 Lengua de Señas Mexicana (LSM) 71

2.4.2 Tableros de comunicación 72

2.5 Personas con discapacidad auditiva y clasificación de la sordera 75
2.5.1 Personas sordas 76
2.5.2 Clasificación de la sordera 78
CAPÍTULO 3. MÉTODO 81
3.1 Enfoque metodológico 81
3.2 Población y muestra 83
3.3 Procedimiento 84
3.4 Instrumento 85
3.5 Procesamiento de la información 87
3.6 Presentación de los resultados 88
CAPÍTULO 4. RESULTADOS 89
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 102
5.1 Conclusiones 102
5.2 Recomendaciones 106
B I B L I O G R Á F I A 108
ANEXOS 111
Anexo A. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Especial. 111
Anexo B. Alfabeto manual en Lengua de Señas Mexicana (LSM). 112
Anexo C. Ejemplo de un tablero de comunicación. 113
Anexo D. Instrumento de recopilación de información. 114
Anexo E. Carta de consentimiento informado. 116

I N T R O D U C C I Ó N

Hablar sobre la formación de docentes es un tema muy complejo. Pero hacerlo de la formación de maestros de educación especial lo es más aún. ¿Se puede imaginar la jornada de trabajo de un maestro regular que atiende a 40 niños en promedio, cinco horas al día, cinco días a la semana, por un ciclo de 10 meses y hasta que cumpla los 60 años de edad?

Muchos padres han expresado, tras un periodo vacacional, el deseo de que sus hijos regresen a la escuela. Porque atender a los niños no es tarea fácil, ni aún para ellos. Ahora piense en los niños con alguna discapacidad, por ejemplo, los sordos. No parecen muy diferentes de los demás niños oyentes. Es difícil percibir una diferencia y más cuando están con su grupo de amiguitos jugando. Pero vaya que es todo un reto tratar de educarlos. Solo imagine la siguiente escena: usted es maestro o maestra. Y está frente a un grupo donde la mayoría no puede escuchar el sonido de su voz. No es que estén jugando a que no oyen, ¡es que no pueden oír! Pregunta: ¿cómo le enseñaría a alguien que no oye?... Mientras sus compañeritos van trabajando a la par con su maestro regular, este alumno sordo necesitará a un maestro de apoyo para que le ayude a sacarle provecho a su educación.

¿Cómo se forman los maestros de educación especial para tan difícil tarea? Esta tesis tratará de explicar cuál es su formación y los retos a los que se enfrentarán una vez que egresen de la normal de especialización. Cómo ha ido evolucionando a través del tiempo. Qué instituciones educativas imparten la formación inicial de los maestros de educación especial (particularmente la de área de atención auditiva y de lenguaje). Pero sobre todo, aprenderá cuáles son las herramientas que comúnmente se les enseña para educar a los sordos, en cuáles creen ellos que necesitan mejorar y por qué es importante que los resultados de este estudio se aprovechen para reajustar o cambiar algunas asignaturas para que los futuros egresados puedan hacer frente a los retos que supone la atención a niños sordos.

Lo invitamos, estimado lector, a que lo averigüe leyendo este breve trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Todos en la vida nos hemos enfrentamos a diversos problemas y retos. Los retos y problemáticas educativas son unos de los más comunes.

Y es comprensible, por ejemplo, en México, los niños tienen una estancia educativa de dos a tres años en preescolar y seis años en primaria. Los adolecentes, tres años en secundaria. Los jóvenes, dos o tres años en la preparatoria (dependiendo si es general o técnica); dos o tres años en una carrera técnica superior universitaria (si es regular o despresurizada); en promedio, de tres a cuatro años o más, en la universidad (dependiendo de la carrera que se elija). Los adultos, si estudian una especialidad, dos o tres años aproximadamente; en la maestría, son dos o tres años más o menos; en el doctorado, de dos a cuatro años aproximadamente, y hay que tomar en cuenta la estancia postdoctoral que también es otro espacio de tiempo. Es obvio que en algún momento de la vida estudiantil nos enfrentemos a algunos retos y problemáticas.

Quizás usted personalmente, estimado lector, recuerde algunos de esos retos y problemáticas. Ahora piense en esos mismos retos y problemáticas a los que se enfrenta un niño, joven o adulto sano y multiplíquelas por cien. Los jóvenes con discapacidad auditiva no sólo se agotan física, mental y emocionalmente, sino también, muchas de las veces, comparten ese mismo agotamiento a los padres, familiares, parientes, e incluso, a los intérpretes, tutores y maestros que trabajan junto con ellos.

Pero, se sienten orgullosos y felices cuando superan sus problemas y vencen los retos educativos. Por tanto, la presente tesis busca detectar algunos de los retos y necesidades que tienen los alumnos sordos y analizar cómo la formación docente de los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de

lenguaje juega un papel fundamental para que estos estudiantes puedan superar sus problemas y vencer los retos educativos.

La meta es que esta investigación aporte ideas y herramientas útiles y prácticas para vencer los retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje. También se desea que estas sean un apoyo en la formación docente de estos nobles maestros que desean ayudar a niños y jóvenes estudiantes con discapacidad auditiva.

Esta investigación es importante porque en la formación docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), lamentablemente, se ha brindado poca importancia a los aspectos técnicos y didácticos para la educación de los alumnos sordos (véase el Anexo A). Quizás algunas personas piensen que, cómo es poca la población demográfica que presenta o manifiesta esta discapacidad en comparación con la gran mayoría de la población estudiantil de educación básica, entonces no es tan urgente ni apremiante la atención de calidad a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Sin embargo, la formación docente inicial es de suma importancia para construir fundamentos sólidos en los futuros maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) ya que estos les permitirán seguir construyendo e investigando nuevos conocimientos sobre su área de atención que les ayudarán a aplicar mejor sus aprendizajes en la normal de especialización para la mejor atención de los alumnos con discapacidad auditiva.

Este tema nos parece interesante porque es una necesidad básica que tenemos como seres humanos: disfrutar de una estancia educativa donde tengamos garantizada la enseñanza de calidad. Y muchas de las estrategias para lograr este loable objetivo se pueden desarrollar desde la formación de los maestros de educación especial.

Puesto que trabajamos en una universidad donde hay un Programa de Atención a la Discapacidad (PAD) que atiende a alumnos con diversas discapacidades, entonces tenemos contacto directo con alumnos sordos que se enfrentan, entre otros retos, a la de resolver sus dudas, realizar tareas, elaborar proyectos, presentar exposiciones frente a grupo, etc., y con mucha dificultad lo hacen porque en su estancia educativa en educación básica no aprendieron por completo a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas, etc.

Ahora que están en la universidad su nivel de frustración y acomplejamiento se ven reflejados en su motivación de continuar en la misma, en sus evaluaciones, accesos a obtener una beca, etc. Es claro que se sienten desmotivados al desconocer cosas muy sencillas, que otros alumnos realizan sin mayor esfuerzo, como darle lectura a un documento solicitado por un maestro de la carrera que están cursando.

¿De dónde vienen arrastrando sus problemas de poco rendimiento escolar? Es obvio que la respuesta es que esto ocurre durante su estancia en los niveles educativos de la educación básica. Es por ese motivo que queremos realizar una investigación en ese nivel educativo sobre los retos a los que se enfrentan los alumnos sordos y cómo los maestros de educación especial los contrarrestan. ¿Qué herramientas es preciso utilizar o que ideas son fundamentales para la educación de los alumnos sordos? ¿Las aprendieron en la escuela normal de especialización? Si así es, ¿cuáles fueron y cómo las están utilizando en su práctica docente?

Durante la investigación quisiéramos contestar estas y otras preguntas más. Las preguntas centrales de este estudio de investigación las analizaremos más adelante. Pero sin duda esta es una buena razón, estimado lector, para seguir aprendiendo más sobre cómo podemos formar a mejores docentes de educación especial para la atención de niños y jóvenes con discapacidad auditiva.

Antes de pasar a mencionar cuál es la base o estructura de este trabajo de investigación, hablaremos un poco acerca de nosotros. Somos intérpretes de la

Lengua de Señas Mexicana (LSM) por casualidad. En una ocasión nos tocó observar a dos jóvenes platicando en LSM. La conversación que ellas tenían era muy amena como cuando nosotros platicamos en una mesa cómoda, con sus sillas acojinadas, tomando un buen café helado o caliente. Nos llamó mucho la atención. Las dos son hermanas carnales. En su conversación reían, se expresaban como si se entendieran a la perfección. Una es oyente y la otra sorda. La oyente nos explicó que estaba “platicando” en LSM. De ese momento en adelante empezamos a aprender cómo con las manos podemos “platicar” y comunicarnos como lo hacemos con las palabras, oralmente.

Para otros, por ejemplo, para la Lic. Elizabeth Martínez Guerrero fue un poco diferente la manera en cómo se despertó su deseo de apoyar, educativamente, a alumnos con discapacidad. Cuando se le preguntó por qué decidió estudiar para maestra de educación especial, ella nos refiere lo que anotamos a continuación:

> El ser docente de educación especial es algo más que brindar estrategias; es ser solidario, amigo, responsable, perseverante, comprensivo, debe sembrar sentimientos, guiar, inculcar valores, pero sobre todo ser comprometido con la educación y saber individualizar las necesidades de nuestros niños y niñas, ayudarles a enfrentar esas necesidades, enseñarles respeto y compañerismo.
>
> Durante mi edad de primaria ya había escuchado sobre escuelas especiales, el CAM, ya que mi madre llevaba a mi hermana menor a tomar clases de lenguaje pero nunca imaginé que existían ahí niños con diferentes discapacidades, mi hermana tenía algunas dificultades, no presentaba ninguna discapacidad, y en casa todos estábamos dedicados a trabajar con ella. En el trascurso de mi vida, mis padres me han enseñado valores de solidaridad, de ayudar en lo que se pueda a los necesitados, así que durante mi preparatoria estudié técnico en

trabajo social, durante esta carrera me dedique a realizar prácticas de servicio en la comunidad en diferentes instituciones.

Durante este mismo periodo mi madre, que es maestra de educación básica, estudiaba la normal de especialización, la cual nunca ejerció. Una ocasión la acompañe durante unas clases y lo más sorprendente fue encontrarme que tenía un compañero que es invidente, solo pensaba en como él estaba llevando una clase a pesar de su discapacidad aunque pude darme cuenta que para los maestros no era ningún problema. Me llamó mucho la atención las aportaciones de las experiencias sobre los alumnos y sus necesidades, eran grandes debates y recomendaciones que surgían. Así que de ahí comencé a pensar que sería una muy buena opción entrar a estudiar para conocer, y más que nada, por brindar y ser una ayuda en las necesidades que hay en las escuelas. Es por todo ello que puedo decir que decidí ser docente de educación especial.

Sin duda, los motivos por los que alguien emprende una formación docente en educación especial, como en el caso de la Lic. Elizabeth Martínez Guerrero, es determinante en la atención que este dará a su práctica docente y esto también repercutirá profundamente en el mejor aprovechamiento de la educación de sus alumnos con discapacidad.

Volviendo al caso nuestro, a los seis meses, dedicándole prácticamente toda la semana a aprender la LSM, pudimos usarla en conversaciones con personas sordas. Posteriormente ingresamos al PAD en la Universidad Tecnológica Santa Catarina (UTSC) donde actualmente laboramos. Estudiamos una licenciatura en Pedagogía para profesionalizar más nuestra labor de interpretar y enseñar a los alumnos sordos (no existe actualmente en México una carrera profesional en interpretación de LSM).

Actualmente estamos concluyendo la Maestría en Educación. Campo: Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Unidad 19B. Esto con la intención de seguir proporcionado a la comunidad sorda apoyo profesional para su desarrollo educativo.

También es importante comentar que hay otros autores, como la Directora de la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila, la Profra. Esperanza Ordoñez Morales, que considera que la formación de docentes dedicados a la Educación Especial debe pretender “la integración educativa, social y laboral de las personas con capacidades diferentes, y las Escuelas Normales de Educación Especial deben tomar este enfoque integrador; es decir, partir de problemas reales en este ámbito educativo específico, abordar el trabajo interdisciplinario bajo la perspectiva crítica, donde se logre la organización y funcionalidad de todos los participantes” (Ordóñez, 2003:85).

La formación docente de maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), en su perfil de ingreso, para todos los aspirantes, “deben poseer una vocación especial que puede concebirse como:

- ”Tener una fuerza interior que mueva al hombre a entregar su ser por servir a los demás.
- ”Poseer un espíritu de amor por cada acto emprendido en coadyuvar en la construcción y crecimiento de los demás.
- ”Ser consciente de que las barreras de edad, intelectualidad, inteligencia, creencias, discapacidad, característicos de los hombres, y que en sí, son las individualidades que los distinguen, pero que de ninguna manera son obstáculos para el crecimiento intelectual, afectivo y social.
- ”Tener fe en los hombres y en su poder de transformación para la consecución de un mundo más humano” (Ordóñez, 2003:85).

Estas, sin duda, son algunas de las cualidades y características que quisiéramos que todos los aspirantes y también los maestros ya egresados de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) pudieran manifestar en su labor docente. Ahondaremos más adelante en un apartado posterior en las características de su formación.

Ahora, y sin más preámbulos, pasaremos a enunciar la definición del problema de esta tesis.

1.2 Definición del problema

En vista de lo que analizamos en el apartado anterior, hay una necesidad imperante de ahondar en la formación docente de los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje. Esto con la mejor intención de mejorar su formación inicial y fortalecer las bases de su estructura en la práctica docente.

Podemos definir el problema mediante plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura?

Como aseveración la podemos redactar de la siguiente manera: Los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura.

También incluiremos una propuesta de herramientas que podrían ser incluidas desde su formación inicial, en las escuelas normales de especialización, como herramientas de comunicación y enseñanza.

1.3 Justificación

El propósito de esta investigación es fortalecer las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación inicial docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), en las escuelas normales de especialización, que atenderán a estudiantes sordos. Como consecuencia esperamos que los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) puedan afrontar los principales retos a los que se toparán cuando les asignen a alumnos sordos para brindarles apoyo.

Los beneficios de realizar esta investigación podrían ser los siguientes:

- Identificar las necesidades y problemáticas académicas a las que se enfrentan los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) en una institución educativa actualmente.
- Analizar las medidas correctivas que están aplicando los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) para fortalecer las áreas de oportunidad de la educación de los alumnos sordos.
- Fortalecer las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación inicial docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), en las escuelas normales de especialización, que atenderán a estudiantes sordos.

Quienes podrían beneficiarse de este estudio podrían ser los futuros maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) que se están en formación. Las mismas instituciones formadoras de maestros, las escuelas normales de especialización.

También otros de los beneficiados serían finalmente los alumnos sordos así como sus familias. Y, por extensión, la sociedad nuevoleonesa en general quienes integran, conviven y trabajan con personas con discapacidad auditiva. La preparación académica, y de calidad, para una persona sorda será determinante

para su realización personal y profesional. Mejores y más preparados alumnos sordos, serán mejores y más remunerados empleados. En una era de competitividad como en la que vivimos, la preparación académica de calidad es una prioridad personal para alcanzar los objetivos profesionales.

Con base a este estudio, se podrían establecer permanentemente algunos programas, herramientas, tutoriales, manuales, etc., con la intención de mejorar la formación inicial docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Con el tiempo, una vez comprobados su utilidad y beneficios, se podrían emplear recursos parecidos para otras acentuaciones (discapacidades).

También sería posible que se utilizaran en otros niveles educativos e incluso en otros sistemas educativos.

Además, este trabajo de investigación podría propiciar o motivar a que se realicen más investigaciones al respecto, recurriendo a otras vías o líneas de investigación que complementen, profundicen o solucionen por completo, si esto es posible, el nivel de formación inicial docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). O incluso otras investigaciones relacionadas con la atención de personas con discapacidad auditiva: social, laboral, psicológica, etc.

1.4 Objetivo general

El objetivo principal de este estudio, lo que se pretende conocer, lo plasmamos a continuación:

Especificar los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura.

1.5 Supuesto

El supuesto que se pretende comprobar al finalizar el estudio, es el siguiente:

El conocimiento de los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura, pueden mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes sordos.

Ahora, estimado lector, lo invitamos a analizar el siguiente capítulo que expondrá la base teórica de este estudio de investigación. De esta manera podrá conocer los fundamentos que respaldan esta tesis.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS

2.1 Formación docente de los maestros de educación especial

En este apartado analizaremos un poco de historia de la formación de maestros de educación especial. Nos percataremos de que esta historia, aunque corta y modesta, trató de socorrer y prestar servicios educativos, de corrección y capacitación para el trabajo y funcionalidad en la sociedad mexicana desde hace más de dos siglos atrás.

Empezaremos analizando la historia de la educación especial en México, después el plan de estudios para la formación inicial de maestros de educación especial, específicamente la auditiva y de lenguaje y, finalmente, haremos un recuento de las Escuelas Normales de Especialización que forman actualmente a los maestros de educación especial bajo la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Así pues, iniciemos el estudio, estimado lector, de la historia de la educación especial en México.

2.1.1 Historia de la educación especial en México

Hablando un poco sobre la educación especial encontramos lo siguiente:

"La educación especial como servicio institucionalizado es reciente y su capacidad para brindar atención ha sido escasa; de hecho, la atención a personas con discapacidad es más antigua que la formación de los docentes. Son tres los grupos de la población con que se inició la obra de la educación especial: inadaptados sociales, sordomudos y ciegos; desde principios del siglo XIX, en la capital se fundaron instituciones para su atención: el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordo-mudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870)" (Secretaría de Educación Pública, 2004:11).

Lamentablemente no hay mucha literatura relacionada con la formación docente de los maestros de educación especial. Como se indica en el párrafo anterior, incluso, fue escasa la capacidad para brindar servicios de educación especial y también lo es en la actualidad. Ha habido periodos donde la sociedad ha despertado ante esta gran necesidad de atención y educación especial de niños y jóvenes con discapacidad, pero después la llama se apaga y regresan los periodos de oscuridad en este ramo de la educación.

Esos altibajos han ocasionado que la educación especial de los alumnos con discapacidad no esté sólida o bien cimentada. Como volvemos a repetir, solo durante los periodos de renacimiento e iluminación de la atención a los alumnos con discapacidad se han logrado progresos en su educación. Son periodos cortos en comparación con las extensiones de tiempo donde no ha habido, o no se ha podido apoyar integralmente, a esta parte de la población del país.

“La primera institución que surge en nuestro país para formar maestros en el campo de la educación especial es la Escuela Normal de Sordo-Mudos, fundada en la Ciudad de México por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el 28 de noviembre de 1867. Al tener carácter de normal, se proponía que los profesores aprendieran el sistema de enseñanza para sordo-mudos y que posteriormente se establecieran escuelas de este tipo en los diversos estados y territorios de la República Mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 2004:12).

Solo como un breve paréntesis; es bien conocido que las comunidades de sordos en todas las regiones del país celebren el Día del Sordo en 28 de noviembre de cada año.

Volviendo al punto en cuestión, según la Secretaría de Educación Pública (2004:12), “en los cursos impartidos, los futuros maestros aprendieron a enseñar: la lengua española escrita, los catecismos de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, agricultura práctica para los niños, trabajos manuales para las niñas y teneduría de libros. El plantel albergó a 24 alumnos. Tanto

la normal como la escuela de sordo-mudos quedaron bajo una misma denominación: Escuela Nacional de Sordo-Mudos".

Sin embargo, poco a poco se dieron cuenta que una escuela nacional, centralizada, no iba a ayudar mucho a abastecer la gran demanda de atención especial de muchos más alumnos que vivían en los estados de la República. Así que se empezó a buscar las formas y maneras de abrir más escuelas en otros estados. Lamentablemente, se concentraron más en ese objetivo que en la formación docente de los maestros de educación especial.

> Al abrir más escuelas especiales, también existió la necesidad de una formación docente acorde con el desarrollo y los aportes de las disciplinas médicas, psicológicas y pedagógicas. En enero de 1925 se estableció el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene con la finalidad de que fuera la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana; de este departamento dependieron las escuelas especiales.
>
> Con el tiempo, el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene Escolar se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía. Dicho instituto tuvo el propósito de hacer estudios e investigaciones de carácter científico, que sirvieran para conocer la realidad educativa mexicana y que permitieran proponer normas que facilitaran e hicieran más eficaces las actividades en las escuelas. Es así como de los estudios realizados en el Instituto sobre los 'anormales infantiles' se obtuvieron seis tipos: niños con trastornos del lenguaje, niños duros de oído, niños débiles visuales, niños inválidos locomotores, niños epilépticos y niños tuberculosos. Además, el Instituto atendió tres escuelas de educación especial, un centro de higiene mental y una clínica de la conducta. (Secretaría de Educación Pública, 2004:13).

Fue hasta el año de 1940 cuando se consideró necesario que las escuelas para alumnos con discapacidad contaran con mapas curriculares, planes de estudio y programas; y que estos se trabajaran bajo un renovado método de enseñanza y aprendizaje para estos alumnos. Pero el tema de la formación de maestros de educación especial siguió estando pendiente.

> En 1942 se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública, que incluyó la Educación Normal de Especialización y las escuelas tipo de educación especial. En dicha ley se estableció como requisito para ingresar a la Normal de Especialización que los aspirantes hubieran cursado la educación normal para profesores de primaria, además de haber ejercido el magisterio dos años por lo menos. En este periodo se señaló como condición fundamental ser maestro con experiencia, considerando que ingresarían a un programa de especialización personas que, por haber desempeñado una práctica pedagógica con alumnos normales, adquirirían una formación técnica superior a la de los demás maestros. Esta capacidad técnica se avalaría con un crédito oficial, en función del cual podría aspirarse a un ingreso económico mayor que el resto de profesores, acompañado también de un alto reconocimiento social.
>
> En septiembre de 1942, el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP aprobó el plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores y, el 7 de junio de 1943, la Escuela Normal de Especialización (ENE) inició sus labores, siendo director fundador el doctor Roberto Solís Quiroga. Según declaración del doctor Solís –uno de los principales impulsores de la educación especial en nuestro país–, fue necesario que se aprobara la creación de una institución formadora de docentes especialistas, quienes serían los encargados de atender a

> las personas que requerían de una educación especializada. Por ello, el primer Plan de Estudios de la normal se diseñó a partir del rescate de la práctica cotidiana que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico (1935), que pasó a ser un anexo de la Escuela Normal de Especialización en 1943; este instituto atendía exclusivamente a los 'anormales mentales', mismos que se seleccionaron con base en un diagnóstico médico, psicológico y social. (Secretaría de Educación Pública, 2004:13, 14).

Finalmente, en 1945 surgió la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos. Pero durante los primeros 20 años de existencia de la Escuela Nacional de Especialización, tanto su currículum como su propósito, no presentaron ningún cambio, no, al menos, sustancialmente.

> La preocupación central al elaborar los planes de estudio era determinar qué técnicas debían aprender y aplicar los maestros de educación regular para desempeñar su función en educación especial. En consecuencia, la especialización de los profesores consistía, precisamente, en cursar ciertas materias a través de las cuales aprendieron técnicas específicas para enseñar a los alumnos con discapacidad.
>
> Durante esta época, las materias que incluyeron los planes de estudio se modificaban a partir de la práctica docente y no como resultado de un análisis curricular; es decir, según los criterios y las recomendaciones de los docentes que impartían los cursos, se incluían u omitían cursos y contenidos. (Secretaría de Educación Pública, 2004:14, 15).

Algo que contribuiría al progreso formativo de los maestros de educación especial sería el detectar los principales obstáculos del desarrollo de la educación especial; aislarlos y atacarlos. Según la Secretaría de Educación Pública (2004:15)

se detectaron cuatro: “1) la carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico; 2) la falta de datos estadísticos precisos respecto al número de personas que requerían este tipo de educación, pues los que no presentaban un problema orgánico severo pasaban desapercibidos; 3) la carencia de personal especializado en la educación de estas personas, y 4) la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento”.

Una vez que se detectaron estos principales problemas, entonces, se crearon otras carreras para los maestros especialistas o en educación especial. Posteriormente, vino un incremento en la matrícula de estudiantes para la Escuela Normal de Especialización y el surgimiento de una innovación curricular.

En los años 60’s, la Secretaría de Educación Pública dio comienzo con una era de reorganización y ampliación del sistema educativo para la educación especial. Esta reorganización cayó muy bien pues, después de implementarla, durante los primeros cuatro años a ese ajuste, la matrícula se triplicó. Pero ahora se tenía que realizar de fondo algunas modificaciones académicas, técnicas y administrativas.

Se inició con la reorganización de los planes de estudio. Uno de los grandes ajustes fue el que los aspirantes, al ingresar a la Escuela Normal de Especialización, elegirían una de las dos modalidades en la inscripción (ser estudiante regular o especial). Si el estudiante se inscribía como alumno regular ya debería contar con un título de Maestro Normalista, educador u otro título equivalente. También contar, como mínimo, con dos años de servicio profesional como maestro regular y acreditar los exámenes de admisión. En cambio, si el estudiante se inscribía como alumno especial, solo necesitaba contar con el bachillerato o una carrera profesional de nivel medio superior. La única diferencia del alumno regular es que, al egresar el alumno especial, no podría aspirar a estudiar una maestría. Otro gran ajuste tiene que ver con el perfil de ingreso y de egreso, que también fueron modificados.

> Las principales innovaciones curriculares en este periodo fueron: la inclusión de un año común para todas las especialidades, mismo que

> se consideraba propedéutico, y la apertura de los cursos intensivos impartidos durante el verano –los meses de julio y agosto–, dirigidos a maestros de todas las entidades del país. Esta modalidad de cursos permitió que un número considerable de maestros de los estados se especializara y posteriormente se responsabilizara de la educación especial en sus entidades.
>
> La comisión encargada de implementar la reforma a los planes de estudio señaló que los planes vigentes hasta 1963 no ofrecían una formación científica básica, que permitiera entender las técnicas especializadas que se impartían. Se consideró entonces que era fundamental formar un especialista que ejerciera su labor pedagógica con el respaldo de un sustento psicológico, particularmente psiquiátrico, incluyendo así lo científico. (Secretaría de Educación Pública, 2004:16).

Cuando se reflexionó sobre lo que se estaba haciendo con el anterior plan de estudios y se vio la necesidad de aplicar una reforma educativa de fondo, entonces se encausaron los esfuerzos para implementar una innovación educativa en la educación especial. Esto ocurrió en los años 70's.

Tras la Reforma Educativa de 1971 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) por Decreto Presidencial el 18 de diciembre de 1970 y que sería dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. En 1976 se estableció su organización y funcionamiento en el *Diario Oficial de la Federación.*

A partir de 1976 la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE y en 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal, la actual, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Según el acuerdo antes mencionado, a la DGEE se le facultó para "organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de alumnos 'atípicos' y la formación de maestros especialistas" (Secretaría de Educación Pública, 2004:16).

Entonces a partir de 1970 surgieron, se expandieron y se diversificaron los servicios de educación especial. Por ejemplo: Grupos Integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), además de convenios con la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para crear Centros de Rehabilitación y Educación.

Sin embargo, a pesar de los buenos avances en el tema de la educación especial de los niños y jóvenes con discapacidad, todavía estaba pendiente el avance en el desarrollo profesional de los maestros de educación especial. De ahí la necesidad de una expansión en la formación de estos maestros.

> De 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal fue la única institución normalista que formó maestros de educación especial en México y, en consecuencia, acudieron a ella profesores de todo el país; algunos de ellos impulsaron la formación de maestros de educación especial en sus entidades. Específicamente, en 1969 se creó la Escuela Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León, que ofreció las carreras de: Trastornos en la Audición y el Lenguaje, Ciegos y Débiles Visuales, Deficiencia Mental, y Menores Infractores e Inadaptados Sociales.
>
> En la década de los 70 se abrió una escuela normal en Coahuila, que ofertó las áreas de: Problemas de Aprendizaje, Trastornos en la Audición y el Lenguaje, Deficiencia Mental, e Infracción e Inadaptación Social. Las escuelas normales del Distrito Federal y de Nuevo León abrieron la especialidad en Problemas de Aprendizaje, en 1972 y 1974, respectivamente. (Secretaría de Educación Pública, 2004:19).

El caso es que, para finales de los 90’s, casi todos los estados de la República Mexicana contaba como mínimo con una escuela normal de especialización. Hay

que mencionar que, además de las escuelas normales de especialización hay otras organizaciones e instituciones que se han volcado a brindar no solo educación a las personas con discapacidad auditiva, sino también otros servicios como laborales, sociales, psicológicos, etc.

Después de las reformas educativas a la educación especial de 1970, 1974 y 1980, ¿cómo se encuentra actualmente la formación de maestros de educación especial?

Se puede decir que la formación de maestros de educación especial ha ido encaminada cada vez más de lo asistencia, clínica y terapéutica, hacia lo educativo e incluyente. La reforma educativa de 1984, también emitida por un decreto presidencial, vino a reforzar de manera más permanente y contundente la formación docente de los maestros de educación especial. Una de esas modificaciones radica en solicitar estudios de bachillerato a los candidatos para ingresar a una escuela normal de especialización.

Adicionalmente, entre otros ajustes, los estudiantes de nuevo ingreso para las escuelas normales de especialización ya no serían necesariamente maestros en servicio, profesores egresados de las licenciaturas de educación preescolar o primaria. Sino que podrían venir del bachillerato con nuevos bríos para estudiar una licenciatura en educación especial y formarse específicamente en esa área.

En 1985 la Licenciatura en Educación Especial experimentó el cambio de plan de estudios de la reforma emitida un año antes. Entre los grandes cambios podemos destacar el de “los principios de normalización, sectorización, individualización de la enseñanza e integración [que] cobraron suma importancia, y fueron entendidos como la clave en la formulación de la respuesta que la educación especial debería ofrecer para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. De esta manera, los servicios de educación especial en nuestro país se reorientaron y el curriculum de la educación básica se tornó su referente fundamental. De los diversos

servicios que existían surgieron dos de gran impacto: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM).

> La USAER se concibió como la instancia técnica y operativa encargada de brindar atención a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, además de ofrecer orientación al personal docente de la escuela regular y a los padres de familia.
>
> Las escuelas de educación especial se constituyeron como CAM, es decir, instituciones educativas que ofrecen educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad, discapacidad múltiple y otros trastornos severos. En ellos se atienden los distintos niveles de la educación básica, utilizando los mismos planes y programas de estudio, con las adecuaciones pertinentes; asimismo, se organizan en grupos por grado, en función de la edad de los alumnos, lo cual propicia la concentración del alumnado con distintas discapacidades en un mismo grupo, sin considerar sus antecedentes escolares. En algunos CAM también se ofrece intervención temprana y capacitación laboral. (Secretaría de Educación Pública, 2004:28).

De ahí que actualmente muchos maestros de educación especial trabajen para una USAER pero atiendan a niños con discapacidad en alguna escuela regular. O que trabajen para un CAM atendiendo a niños de varias discapacidades juntas y niños con alguna discapacidad específica. En la práctica, muchos alumnos con discapacidad atendidos por maestros de educación especial durante un turno, por ejemplo, el matutino, posteriormente son atendidos en por la tarde en un CAM por otros maestros de educación especial para reforzar sus estudios en la mañana.

“Estos cambios impactaron el proceso de formación inicial de docentes de educación especial. Podrían señalarse al respecto, dos planos o criterios para

explicar las vivencias y experiencias que se tuvieron en la última década: el epistemológico y el teórico-metodológico.

> Desde el plano epistemológico, puede afirmarse que ha habido aproximaciones en la construcción de los nuevos significados, tanto de la educación básica en general, como de la educación especial en particular. Conceptos como educación para todos, integración educativa, atención a la diversidad, educación de calidad con equidad, educación inclusiva y respuesta educativa, entre otros, han sido temas de amplias discusiones en el terreno académico, siendo éstos el origen del trabajo colegiado entre los docentes. Con estas bases, como se señaló anteriormente, las escuelas normales realizaron adecuaciones a los programas del Plan 1985 de la Licenciatura en Educación Especial o nuevas propuestas curriculares, es decir, actualizaciones pertinentes y congruentes con las demandas actuales para la operación de los servicios de educación especial.
>
> Desde el plano teórico-metodológico se realizaron ajustes importantes, pues ya no se trataba de orientar el proceso de formación inicial considerando sólo una determinada área de formación, sino una concepción más actual y dinámica desde la cual pudiera entenderse y atenderse a los alumnos que presentaran necesidades educativas especiales. Las asignaturas Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje fueron los espacios transformados para tal efecto. Otro recurso fundamental fue el intercambio académico entre estudiantes y docentes, particularmente en las normales que cuentan con dos o más áreas de formación. (Secretaría de Educación Pública, 2004:29, 30).

Se espera que el futuro de la formación inicial de los maestros de educación especial vaya mejorando. Pues el docente debe tener en claro cuáles son sus

funciones y responsabilidades en su intervención educativa y que su labor docente es un factor importante para cubrir una preciada meta en el sistema educativo nacional: ofrecer a los alumnos con discapacidad una educación de calidad.

Pero para lograr dicho objetivo la Secretaría de Educación Pública estableció un Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (2001-2006) que está en vigor. Pues al menos la Licenciatura en Educación Especial tiene su Plan de Estudios con fecha 2004. Aunque en la actualidad ha surgido una nueva reforma con fecha 2012, todavía no ha alcanzado dicha reforma a la Licenciatura en Educación Especial.

Este programa establece seis líneas de acción que se estuvieron atacando para mejorar el aprovechamiento y desempeño de la organización y ejercicio de las funciones de las escuelas normales de especialización. A continuación las enumeramos:

1. CONSOLIDACIÓN DE LA REFORMA DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Esta línea incluye la revisión y actualización de los planes reformados, a partir de los resultados del seguimiento a la aplicación de los programas, de las evaluaciones externas que se aplican a los planes de estudio, de la revisión de la producción teórica y de los avances de investigación relacionados con los campos de estudio específicos que contienen las propuestas curriculares; incluye también la modificación de las propuestas formativas de las licenciaturas en Educación Física (la cual inició en 2002), Educación Especial, Educación Artística, Educación Inicial y la correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe.

2. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Estas acciones continúan atendiéndose cada vez en mejores condiciones, gracias a la valiosa experiencia acumulada en los años recientes. Sin embargo, con el propósito de ofrecer tanto a los maestros como al personal directivo de las escuelas normales un servicio sistemático y riguroso de actualización y desarrollo profesional, esta línea incluye ahora el diseño y desarrollo de programas orientados al estudio sistemático de las competencias que requiere el personal de las escuelas normales, al desarrollo profesional de los directivos y docentes de las escuelas normales y al fortalecimiento de las tareas de gestión institucional.

Estos programas se impartirán en diversas modalidades, en atención a las condiciones laborales de sus destinatarios y de la ubicación de las escuelas. El trabajo de formación y actualización se apoyará con diversos medios impresos, audiovisuales e informáticos, y se desarrollará tanto en talleres y cursos presenciales, como con tecnología a distancia.

3. MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Las acciones de esta línea se desarrollan con el propósito de consolidar los avances hasta ahora logrados en relación con la gestión escolar y de contribuir a transformar los procesos clave de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales, entre otros: el trabajo colegiado, la planeación y la evaluación institucional, el liderazgo de los directivos escolares, el uso del tiempo escolar y el aprovechamiento de los recursos educativos disponibles en las escuelas. Mediante las distintas actividades que se llevan a cabo se busca que la gestión institucional sea congruente con las formas de

trabajo que requieren las escuelas, con el tipo de enseñanza que se pretende desarrollar y con los aprendizajes que se promueven entre los profesores y los estudiantes.

Como parte de estas acciones, en 2002 se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que es un mecanismo de apoyo a los proyectos de innovación académica vinculados con el Plan de Desarrollo Institucional y con los Programas Anuales de Trabajo que presentan las escuelas, destinando recursos adicionales a su presupuesto regular. La evaluación de los resultados de este programa y el trabajo de asesoría permanente para orientar su aplicación contribuirán a generar un ejercicio participativo de planeación y evaluación, así como una cultura de rendición de cuentas y, en consecuencia, el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas.

4. REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO DE LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS NORMALES

Esta línea incluye acciones que se enfocan a actualizar el marco normativo que regula la vida académica y el desempeño laboral en las escuelas, para adecuarlo a las exigencias de sus finalidades educativas. Para ello se definirán, en consenso con las autoridades educativas estatales y con las comunidades normalistas, criterios y procedimientos mediante los cuales se garantice que las escuelas cuenten con profesores y directivos que reúnan el perfil académico requerido, y asuman la responsabilidad y el compromiso para ofrecer una preparación de calidad a los futuros docentes.

Además de dar oportunidades pertinentes para el desarrollo profesional, como resultado de un conocimiento de las necesidades reales del desempeño profesional de los maestros normalistas se

mejorarán los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción, y se establecerán nuevos parámetros para evaluar el trabajo docente, que prioricen las tareas encaminadas a lograr los propósitos académicos conforme a la misión de las escuelas normales, es decir, la formación de profesionales que promuevan el aprendizaje de los niños y los adolescentes que asisten a la educación básica.

5. EVALUACIÓN OBJETIVA Y SISTEMÁTICA DE LAS ESCUELAS

Esta línea tiene como propósito contar con evidencias sobre el desarrollo de los procesos y sobre los resultados que se obtienen en las acciones de reforma de las escuelas normales, para que, a partir de los datos obtenidos, se fortalezcan las experiencias exitosas y se generen alternativas para superar las insuficiencias y los problemas detectados.

La evaluación se realiza en dos ámbitos. En el ámbito interno, para reforzar las acciones de seguimiento que se vienen efectuando a nivel nacional, y para impulsar, mediante orientaciones precisas, el seguimiento en cada escuela y entidad de la aplicación de los nuevos programas y de la normatividad académica, el desempeño de profesores y directivos, la gestión institucional y la vinculación entre las escuelas normales y las escuelas de educación básica. La importancia de la evaluación interna radica en que, a partir del reconocimiento de los avances y las dificultades que se detectan, es posible emprender acciones oportunas y pertinentes para fortalecer los logros y atender los factores que provocan problemas.

Sin embargo, para contar con una mirada objetiva –que se favorece por la distancia–, se incluye el ámbito de la evaluación externa. En éste se inició, y se continuará, el establecimiento de convenios con instituciones educativas de nivel superior, centros de

investigación educativa que cuentan con tradición y prestigio en el país, e instancias nacionales de evaluación para que, mediante distintas modalidades y con diversos instrumentos, evalúen los resultados de aprendizaje de los futuros profesores, los procedimientos que aplican las escuelas para mejorar la gestión institucional, el desempeño del personal docente y directivo y, en general, el avance de la reforma en sus diferentes líneas de acción.

Dentro de esta línea, y para atender al Compromiso Social por la Calidad de la Educación, se establecerán criterios para orientar, con procedimientos públicos, objetivos y transparentes, la admisión de estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de formación inicial, la incorporación al servicio docente, así como el nombramiento a cargos directivos en la educación normal.

6. REGULACIÓN DE LOS SERVICIOS QUE OFRECEN LAS ESCUELAS NORMALES

Esta línea está encaminada a asegurar que los servicios que ofrecen las escuelas normales atiendan en forma adecuada y con calidad los requerimientos de la educación básica en cada entidad federativa. Para ello, se plantean las siguientes acciones específicas:

Regulación de las instituciones que ofrecen programas de licenciatura. Pretende asegurar que las instituciones que ofrecen este servicio cuenten con las condiciones académicas suficientes para atender con calidad la formación de los futuros profesores, con base en los requerimientos que plantea la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio y las necesidades que presenta la educación básica en cada entidad. Reforzar la planeación será muy importante en esta línea para evitar la oferta de servicios que no se justifican o crear nuevas instituciones donde no se necesitan.

Regulación de las licenciaturas que ofrecen las instituciones formadoras de docentes. Su propósito es promover en cada entidad un diagnóstico de las necesidades prioritarias de la población en edad escolar, o de sectores de la población –principalmente los que presentan mayores desventajas– que pueden y deben atenderse mediante la oferta de formación que brindan las escuelas normales. Ese diagnóstico permitirá tomar decisiones en cada estado para diversificar dicha oferta, cancelar las opciones que no son indispensables, o bien abrir otras, cuidando que las condiciones académicas sean adecuadas.

Regulación de la matrícula inscrita en las distintas licenciaturas. Con esta acción se pretende asegurar, mediante la promoción de una planeación prospectiva en cada entidad, que la oferta de estudios de formación inicial se ajuste a las necesidades de atención que a mediano plazo tendrá la población inscrita en educación básica, para evitar, de esta manera, la generación de profesores que no pueden ubicarse en puestos de trabajo acordes con su formación profesional.

Regulación de los estudios de posgrado. Está orientada a definir, en consenso con las autoridades educativas estatales, una política nacional que establezca los criterios, procedimientos, requisitos y estándares de calidad que deben caracterizar a los estudios de posgrado dirigidos a maestros de educación básica y profesores de educación normal. Lo que se busca con esta política es garantizar que las ofertas de posgrado cuenten con la calidad académica que merece y requiere un profesional de la enseñanza, por la importante labor que desempeña con los niños y jóvenes de nuestro país.

Para avanzar en el logro de las acciones planteadas es necesario contar con el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes, profesores y directivos de las escuelas normales, así como de las autoridades educativas estatales. La tarea es compleja y su realización

> implica retos y dificultades, pero es sin duda un desafío que debe atenderse prioritariamente, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México requiere, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país. (Secretaría de Educación Pública, 2004:36-40).

Este es el noble y loable propósito de la Educación Especial. ¡Qué bueno que todos estos personajes estuvieran realmente interesados en alcanzarlo! Pero estimado lector, pasemos a continuación a analizar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, otro aspecto al que debemos de mirar con atención. Lo invitamos a continuar con su lectura, por favor.

2.1.2 Plan de estudios para la formación inicial de maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje)

Según el plan de estudios 2004, ¿cuáles son los rasgos deseables del maestro de educación especial? Bueno, iniciaremos el estudio dando un vistazo al perfil de egreso de los maestros de educación especial.

El perfil de egreso se agrupa en cinco grandes rasgos, que a continuación enumeramos:

> 1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS
>
> a) 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.
>
> b) 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.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.

d) 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.

e) 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.

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

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) 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.

g) Conoce y aplica diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, que corresponden al Campo de Formación Específica de su Área de Atención.

h) 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.

i) 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.

j) 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.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) Reconoce el significado que tiene su trabajo para los alumnos que atiende, para las familias de éstos y para la sociedad.

g) 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.

h) 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.

i) 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.

j) 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.

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

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) 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.

g) 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. (Secretaría de Educación Pública, 2004:44-50).

Una vez que la DGEE ha establecido, mediante la SEP, el deseable perfil de egreso, ahora se enlistan los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, que a continuación mencionamos:

1. La formación inicial de los profesores de educación especial tiene carácter nacional y al mismo tiempo considera la diversidad regional, social, cultural y ética del país, particularmente la diversidad de capacidades de los alumnos.
2. Los estudios realizados en las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Especial constituyen la fase inicial de la formación de los profesores.
3. El conocimiento de los contenidos de educación básica se adquirirá de manera integrada con la capacidad de enseñarlos y para orientar su apropiación por parte de los niños y los adolescentes que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
4. La formación inicial de los profesores de educación especial establecerá una relación estrecha y progresiva del aprendizaje que se adquirirá en la escuela

normal con las condiciones reales de la práctica docente en los servicios de educación especial y en cada nivel de la educación básica regular.

5. El aprendizaje de la teoría se vinculará con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
6. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente en educación especial debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
7. Fomentar intereses, hábitos, habilidades y actitudes que propician la investigación científica.
8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer, comprender y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad educativa.
9. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
10. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios audiovisuales y tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
11. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas de trabajo docente y de planeación académica.

"Estas actividades son las que dan contenido y sentido al trabajo colegiado, y constituyen uno de los medios más eficaces para apoyar la superación profesional de los maestros de las escuelas normales" (Secretaría de Educación Pública, 2004:67).

En lo que respecta al perfil de egreso de los maestros que cursan la Licenciatura en Educación Especial así como en los criterios y orientaciones para la organización de sus actividades académicas podemos concluir que son aspectos loables y alcanzables. Que deben de enmarcarse y colocarse en un lugar visible para que se determine si su aplicación es congruente con la realidad o si se trata de un simple deseo o un sueño que, en el futuro lejano, se pretenda alcanzar.

Estos nobles ideales deben y pueden hacerse realidad siempre y cuando exista la plena voluntad de los participantes en el proceso académico de enseñar y se enseñados.

Pero pasaremos al mapa curricular. Obviamente el mapa curricular con todas sus asignaturas está enlazado con el perfil de egreso que ya revisamos. Los alumnos normalistas aprenderán, durante su formación inicial, qué son las necesidades educativas especiales y cuáles son las discapacidades, sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y aprendizaje.

El mapa curricular se abarca en ocho semestres. Cada semestre con una extensión de 18 semanas. Cada semana con cinco días hábiles, es decir, de lunes a viernes. Con un promedio de seis horas diarias. “Cada hora-semana-mes tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades prácticas y teóricas; con esta estimación, el valor total de la licenciatura es de 448 créditos” (Secretaría de Educación Pública, 2004:69).

En el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Especial se consideran tres áreas de actividades de formación, diferentes, pero que trabajan en estrecha colaboración. Las enlistamos a continuación:

a) Actividades Principalmente Escolarizadas. El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La intensidad del trabajo semanal de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales repartidas en varias sesiones. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.

b) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la práctica docente, y con la orientación de

los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

c) Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo. El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales –preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan– en uno o más grupos de un servicio escolarizado de educación especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. En el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua de el o los profesores de apoyo o de los titulares de los grupos –según sea el caso–, responsables de educación especial. Dichos profesores en servicio serán seleccionados por la escuela normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme a un perfil preestablecido. (Secretaría de Educación Pública, 2004:69, 70).

También cursarán tres talleres que están orientados a realizar su servicio social, prácticas profesionales y la tesis para obtener el grado de Licenciado en Educación Especial.

El mapa curricular está organizado en tres grandes campos de formación con sus propias líneas de formación y sus correspondientes asignaturas o cursos y talleres. Esos tres grandes campos son:

1. Formación general de maestros de educación básica;
2. Formación común de maestros para educación especial, y
3. Formación específica por área de atención.

Siendo específicos nos concentraremos en el segundo campo: la formación común de maestros para educación especial. El propósito es que el egresado pueda:

> • Saber para qué y cómo integrarse al trabajo de conjunto que se realiza en los servicios de educación especial –escolarizados y los que brindan apoyo a la educación básica regular. Contribuir a la construcción de propuestas o proyectos escolares en los que la respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, con o sin discapacidad, ocupe el lugar que le corresponde en la promoción de una escuela inclusiva. Dosificar su trabajo mediante planes de clase, programas de intervención y estrategias de aprendizaje que permitan a todos los niños y adolescentes desarrollar sus potencialidades y alcanzar las finalidades de la educación básica.
>
> • Saber actuar didácticamente. Es decir: a) contar con una formación pedagógica para observar a grupos específicos de niños y adolescentes, conocer cuáles son sus características individuales, el nivel de desarrollo, la competencia curricular adquirida, el estilo de aprendizaje y la motivación, los contextos que los rodean, realizar la evaluación psicopedagógica y determinar las necesidades educativas especiales que presenten, para atenderlas y favorecer su formación integral; b) saber diseñar y aplicar programas de intervención educativa, unidades didácticas, planes de clase y estrategias de trabajo, con un estilo docente que propicie la integración educativa de los alumnos y, c)

utilizar los programas educativos como guías para permitir que los niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan acceso a los propósitos y contenidos educativos básicos; y saber evaluar los procesos y el logro de sus aprendizajes. Un aspecto fundamental de esta competencia didáctica es la evaluación del quehacer profesional como un ciclo progresivo que permite, de manera constante, desarrollar más y mejores habilidades docentes para promover el desarrollo integral de los alumnos.

• Contar con las herramientas conceptuales para: a) identificar necesidades educativas especiales que manifiesten los alumnos con o sin discapacidad; b) identificar las características de desarrollo, los distintos estilos de aprendizaje y el nivel de competencia curricular de los niños y de los adolescentes.

• Planificar y poner en práctica estrategias de intervención educativa, incluyendo las adecuaciones al curriculum de educación básica, que favorezcan el máximo desarrollo de las potencialidades de los escolares que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Conocer el propósito y los beneficios que reportan dichas estrategias a los educandos y determinar con claridad la variabilidad en los resultados, de acuerdo con las características de su desarrollo físico, psicomotor, cognoscitivo, lingüístico, social y afectivo; las capacidades, la edad, los estilos de aprendizaje y la motivación de los alumnos, así como los diferentes contextos en que se desenvuelven.

• Actuar como un profesional de la educación especial que propicie la integración educativa de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante la promoción del acceso a los propósitos señalados en el curriculum y a las escuelas de educación básica; como un maestro que

> promueva la individualización de la enseñanza a partir de las adecuaciones curriculares, en un contexto de grupo; como un docente que participe en forma colegiada en los procesos de gestión escolar, y que promueva la colaboración y el diálogo con los maestros de educación regular, con los profesionales involucrados en la atención de los alumnos y con otros integrantes de la comunidad educativa, a fin de contribuir al fortalecimiento de ambientes escolares incluyentes. (Secretaría de Educación Pública, 2004:72-74).

Las orientaciones anteriores ayudarán al estudiante de la Licenciatura en Educación Especial a identificar las diferencias que existen entre la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Y así, asumir la responsabilidad de dar respuesta a esas necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad y de promover la integración educativa de los niños y jóvenes a los que va orientada la educación especial.

El tronco común dura tres semestres. En el cuarto inicia la formación específica por área de atención. Hay cuatro:

1. Auditiva y de lenguaje;
2. Intelectual;
3. Motriz, y
4. Visual.

De nuevo, nos orientaremos al análisis del área de atención de “Auditiva y de lenguaje”. Ya es que esta área de atención es, principalmente, el objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Solo como repaso nos gustaría comentar que todo el mapa curricular cuenta con 46 asignaturas: de las cuales 16 corresponden a la formación general de maestros para educación básica, 22 asignaturas de formación común de maestros para educación especial y 8 asignaturas de formación específica por área de

atención, que son cuatro, las mencionadas anteriormente. Como se indicó previamente, estas asignaturas se abarcan en un total de ocho semestres: los primeros seis en actividades principalmente escolarizadas y en actividades de acercamiento a la práctica escolar y los últimos dos en práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

> La formación específica tendrá matices propios, de acuerdo con el carácter de cada área de atención, pero en todos los casos se consideran:
>
> a) Seis cursos escolarizados sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticas necesarias para atender educativamente a los alumnos que presenten la discapacidad correspondiente al área de atención, cada uno con una duración promedio de cuatro horas semanales. Todas las áreas cuentan con el antecedente de un curso que introduce al estudiante en el conocimiento de las discapacidades y que está ubicado en el campo de formación común.
>
> b) Dos cursos de Observación y Práctica Docente, uno en quinto y otro en sexto semestres, con una carga horaria de 6 horas semanales cada uno. La formación inicial, resultado del estudio de los tres campos de formación que integran el mapa curricular, dotará a los futuros docentes de una base común de conocimientos y competencias para trabajar con niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y constituirá, a su vez, una base para futuras especializaciones según habilidades, oportunidades e intereses profesionales. (Secretaría de Educación Pública, 2004:76).

Una revisión completa del mapa curricular (véase el Anexo A), podría ayudarle, estimado lector, a tener un panorama más amplio y completo de las asignaturas enfocadas a la educación y adquisición de herramientas y técnicas para

la educación de alumnos sordos por parte de los maestros en formación de la educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje).

Así con esto en mente, ahora, estimado lector, lo invitamos a seguir leyendo y analizando la institución que regula la educación de los profesionales de la educación, incluidos los maestros de educación especial.

2.1.3 Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)

¿Por qué es importante hablar de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)? Bueno, por una sencilla razón. Es la DGESPE quien regula las actividades de las escuelas normales públicas, incluyendo las escuelas normales de especialización. De ahí nuestro interés en conocer y aprender sobre la influencia que ejerce en los planes de estudio de las escuelas normales de especialización, junto con la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Así que comencemos hablando de su misión.

Según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013) la misión de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación es:

> Proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país.
>
> Acorde al artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación;

II. Proponer, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales;

III. Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones que impartan la educación superior a que se refiere este artículo, a efecto de acordar políticas y acciones para su desarrollo;

IV. Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría;

V. Promover que las instituciones a que se refiere este artículo alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional;

VI. Auspiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior a que se refiere este artículo y la solución de los problemas específicos de la misma;

VII. Elaborar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, procesos de autoevaluación y evaluación externa de los

programas educativos y de la gestión institucional en los planteles a que se refiere este artículo;

VIII. Participar en el estudio de los proyectos para la creación de instituciones de la educación superior a que se refiere este artículo;

IX. Gestionar, con la intervención de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, las aportaciones federales para las instituciones de educación superior a las que se refiere este artículo que funcionen como organismos descentralizados y las demás que sean de su competencia;

X. Establecer, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, mecanismos para evaluar el desempeño de las instituciones educativas del tipo superior a que se refiere este artículo;

XI. Proponer y evaluar las políticas de la Secretaría en materia de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios que imparten los planteles particulares del tipo superior a que se refiere este artículo, así como las de revalidación y equivalencia de estudios, en coordinación con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación;

XII. Promover que en las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo, se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características, conocer los resultados obtenidos para sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo;

XIII. Evaluar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, el funcionamiento de las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo;

XIV. Regular la integración de un sistema nacional de formación de profesionales de la educación;

XV. Desarrollar mecanismos para la coordinación e integración sistémica de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de profesionales de la educación, y

XVI. Establecer la coordinación necesaria con la Dirección General de Evaluación de Políticas para el diseño y aplicación de sistemas de evaluación de las instituciones y de los programas de educación superior, para profesionales de la educación, con objeto de conocer los niveles de calidad alcanzados y determinar la medida en que ésta corresponde a las demandas de desarrollo del sistema educativo.

La DGESPE también establece normas de control escolar para instituciones formadores de docentes en las siete licenciaturas que oferta a nivel nacional, a saber:

1. Licenciatura en Educación Preescolar (plan 2012);
2. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (plan 2012);
3. Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012);
4. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (plan 2012);
5. Licenciatura en Educación Secundaria;
6. Licenciatura en Educación Física, y
7. Licenciatura en Educación Especial.

“La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación tiene a su cargo la gestión de diversos programas educativos que buscan elevar la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, en particular al logro y consolidación de la educación Normal en el país” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2013). Esos programas se enlistan a continuación:

- ✓ Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN);
- ✓ Programa Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social de Estudiantes de Séptimo y Octavo Semestres de Escuelas Normales Públicas (PROBAPISS);
- ✓ Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales;
- ✓ Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM);
- ✓ Programa de Formación de Formadores en Educación Sexual en la Escuela y Género en Educación, y
- ✓ Programas Presupuestales.

La DGESPE también cuenta con un directorio electrónico de todas las escuelas normales públicas del país, enlistadas por estado, que se puede encontrar en Internet.

Debido al gran impacto que tiene la DGESPE en las escuelas formadoras de docentes es como se decidió incluir en este apartado, algunos de los aspectos más relevantes de sus funciones y responsabilidades. Pero ahora, estimado lector, también analizaremos los aspectos legales que establecen la educación en México, y por ende, la del estado de Nuevo León.

2.2. Aspectos legales de la educación especial (internacional y nacional)

Las normas, estándares y principios legales no solo nacen propiamente en un determinado país como lo es México, sino que también proceden de fuentes internacionales. De países que se han tomado el tiempo, que generan recursos y que los utilizan para convocar, reunirse, discutir, proponer, diseñar y definir las normas, estándares y principios, no solo legales, sino culturales, sociales, educativos, laborales y políticos de las personas que están en desventaja de la gran mayoría por tener alguna discapacidad, cualquiera que esta sea.

Invariablemente, muchos países en desarrollo aprovechan esos trabajos e iniciativas de los países, que cuentan con los fondos suficientes (y también con el deseo de hacer buenas aportaciones y contribuciones en el campo de la educación especial, por ejemplo), para avanzar en esos campos. Aunque también estos países desarrollados se los sugieren, e incluso, les solicitan que avancen.

Así que empezaremos, estimado lector, por revisar las propuestas que apoyan la educación especial a partir de las sugerencias internacionales y posteriormente analizaremos las iniciativas nacionales.

2.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), busca el diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos. Un compartir e intercambiar. Educación, ciencia y cultura son tres estudios que pueden y deben compartirse para el beneficio social de todos los seres humanos. “Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

La UNESCO procura, mediante todas sus estrategias y actividades, alcanzar sus ambiciosas metas y objetivos que finalmente vienen a beneficiar a la comunidad internacional.

> La misión de la UNESCO consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. La Organización se centra particularmente en dos grandes prioridades:
>
> 1. África;
>
> 2. la igualdad entre hombres y mujeres;
>
> y en una serie de objetivos globales:
>
> • lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
>
> • movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;
>
> • abordar los nuevos problemas éticos y sociales;
>
> • promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz;
>
> • construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

Hablando sobre el tema de la discapacidad. Encontramos la siguiente propuesta de la UNESCO para todos sus países miembro, que son 195 estados o

países y 9 miembros asociados (México es miembro desde el 4 de noviembre de 1946, es parte del grupo III. América Latina y el Caribe con un total de 32 miembros).

Según la UNESCO (2013):

> Personas con discapacidad. Más de 1.000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad. Casi 93 millones de esos discapacitados son niños. Estas personas suelen verse marginadas a causa de los prejuicios sociales acerca de las diversas modalidades de discapacidad y la limitada flexibilidad de los agentes sociales para atender a sus necesidades especiales. En la vida cotidiana, los discapacitados padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores.
>
> La UNESCO apoya diversos tratados y convenios internacionales relativos a los derechos humanos que proclaman el derecho a la educación de todos las personas, entre otros el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
>
> Mediante un enfoque basado en los derechos humanos, la UNESCO promueve las políticas, los programas y los métodos de la educación integradora, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad. Entre sus ámbitos de actuación figuran los siguientes:
>
> La promoción de prácticas idóneas e intercambios de conocimientos mediante diversos dispositivos, tales como el banco de

datos La educación integradora en acción, creado con la colaboración de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, y la red de Internet Construir sociedades integradoras para las personas con discapacidad.

La creación de alianzas institucionales, mediante el Equipo Especial de Educación de la Alianza Mundial por los Niños con Discapacidad, que coordinan conjuntamente el UNICEF y la UNESCO, y que trata de orientar a los Estados Miembros en lo tocante a la aplicación del Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El fortalecimiento de la capacidad de los países mediante la elaboración de directrices e instrumentos que les ayuden a construir un contexto integrador de aprendizaje, así como en lo relativo a la capacitación de docentes y el uso de las TIC en la enseñanza de las personas con discapacidad (véase la lista de documentos).

La promoción del derecho a la educación, mediante la celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que se conmemora el 3 de diciembre, y la entrega bienal del Premio UNESCO/Emir Jaber Al-Ahmad Al-Jaber Al-Sabah de Investigación y Formación en el Ámbito de las Necesidades Educativas Especiales de los Discapacitados Mentales, que recompensa a personas, agrupaciones o centros que han contribuido a promover una educación integradora de calidad para personas con discapacidad intelectual.

De esa manera la UNESCO ha procurado brindar apoyo, asesoría, orientación y aportaciones a las organizaciones e instituciones de los estados miembro para fomentar la educación de las personas con discapacidad, mediante una propuesta integral.

Ahora pasaremos al ámbito nacional. Con las propuestas legislativas que promueven y dan fuerza o apoyo a las demandas de los ciudadanos con niño o jóvenes con discapacidad, particularmente aquellos que requieren de una educación especial.

2.2.2 Ley General de Educación

En México, cuando se promulgó la Ley General de Educación, el 13 de julio de 1993 (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación con fecha 11 de septiembre de 2013), ya se hablaba de la educación especial. En ella encontramos los siguientes artículos que estipulan y regulan la educación especial:

> CAPÍTULO III. DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN
>
> Artículo 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:
>
> IV Bis.- Fortalecerán la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad; [Fracción adicionada DOF 11-09-2013]
>
> CAPITULO IV. DEL PROCESO EDUCATIVO
>
> Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación
>
> Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.
>
> De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. [Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011]

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. [Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 28-01-2011]

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. [Párrafo adicionado DOF 22-06-2009]

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. [Párrafo adicionado DOF 22-06-2009]

> La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. [Párrafo reformado DOF 22-06-2009, 11-09-2013]. (Presidencia de la República, 1993:16, 18, 19).

Con base a esta ley se garantiza a los niños y jóvenes mexicanos la educación especial. Y como ya analizamos en los apartados anteriores esto ha permitido que se establezcan las instituciones formadoras de maestros de educación especial para impartir dicha educación a los alumnos con discapacidad.

Pero tenemos otra ley que es más particular de las personas con discapacidad y que también nos habla sobre la educación especial que debe de brindárseles para su superación personal. Le invitamos, estimado lector, a que continúo leyendo.

2.2.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Esta ley fue promulgada, por decreto presidencial, el 30 de mayo de 2011. Anteriormente se llamaba Ley General para las Personas con Discapacidad (en el 2005). Pero se les olvidó agregar el término “inclusión” (que dice mucho). Por tal motivo se ajustó al nombre que se menciona en este apartado.

Entre los artículos que abordan el tema de la educación especial se encuentran los siguientes:

> Título Primero
>
> Capítulo Único. Disposiciones Generales
>
> Artículo 2. Para los efectos de esta Ley se entenderá por:
>
> XI. Educación Especial. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a

aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género;

Capítulo III. Educación

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;

Artículo 15. La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (Presidencia de la República, 2011:2, 8, 10).

Estos artículos, aunque pocos y breves, transmiten una encomienda que las personas con discapacidad deben de hacer valer para su propia educación y como consecuencia, para la mejorar y fortalecimiento de la formación inicial de los maestros de educación especial.

Y hablando sobre esa capacitación, tan básica y necesaria, pasaremos a la última serie de apartados que nos explicará la importancia de la figura de un agente que constantemente esté al pendiente de la mejora y fortalecimiento de los maestros de educación especial. Por favor, continúo con su lectura, estimado lector.

2.3 Dirección de Educación Especial. Agente capacitador de maestros de educación especial

En este apartado encontrará dos instancias que, además de brindar servicio de educación especial a los alumnos que están incluidos en la educación regular o que se les atiende específicamente mediante las instituciones educativas enfocadas en la educación especial, también notará que otras de sus funciones principales está enfocada en la capacitación de los maestros de educación especial.

En cada estado se encuentra una Dirección de Educación Especial (DEE) está a cargo de sus respectivas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM).

La DEE brinda “los servicios necesarios para la Integración Educativa de todos los alumnos de Educación Básica dentro de un marco de igualdad, equidad, pertinencia, facilitando el acceso a conocimientos y habilidades que les permita desarrollar su máxima capacidad para una vida satisfactoria y autosuficiente” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2013).

Las funciones de la DEE son las que a continuación se enumeran, al menos en el estado de Nuevo León:

- Ampliar las oportunidades de educación a las personas con capacidades diferentes, incluyendo aquellas con habilidades sobresalientes y apoyar sus procesos de integración a la familia, a la sociedad y al mercado laboral;

- Fomentar la integración de los menores, con necesidades de educación especial, a los planteles de educación básica;

- Elaborar y difundir programas de sensibilización que permitan crear una cultura social de aceptación y respeto a las diferencias individuales de las personas con capacidades diferentes, dentro de un marco de equidad y justicia;

- Desarrollar, impulsar y ofrecer los gabinetes de servicios educativos, con la finalidad de que brinden, atención especializada a los alumnos con problemas de carácter biopsicosocial, que repercutan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o en el desarrollo del educando, asimismo, impulsar la orientación adecuada a sus padres o tutores;

- Efectuar, a través de los gabinetes de servicios educativos, diagnósticos y aplicar los tratamientos correspondientes a los alumnos que presenten problemas de conducta o aprendizaje;

- Dar orientación a padres de familia, para que los alumnos con problemas agudos de comportamiento o aprendizaje, sean tratados en instituciones públicas especializadas;

- Implantar alternativas de apoyo educativo para aquellos alumnos que abandonan sus estudios, o para quienes tienen alto riesgo de permanecer en los planteles de educación básica;

- Ofrecer alternativas y apoyos para los menores en edad escolar que, por motivos de salud o condiciones socioeconómicas, no pueden asistir a la escuela;

- Proporcionar orientación a la comunidad con necesidades educativas especiales;

- Promover, crear y desarrollar centros de aprendizaje, en los que, se contribuya al desarrollo de habilidades del pensamiento, rehabilitación física, emocional y educación remedial para niños, adolescentes y adultos;

- Orientar a educadores, padres de familia y a la sociedad en general, sobre la definición y características de las personas que requieren de educación especial;

- Capacitar, con la participación del área correspondiente de la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial, a maestros y padres de alumnos emigrantes o de poblaciones étnicas, así como, garantizar su acceso a la educación y dar seguimiento a estos programas;

- Desarrollar programas, en coordinación con la Dirección de Educación Física y Deportes, a efecto de elevar el nivel cultural, fomentar la participación deportiva y la mejora en la convivencia familiar, social y laboral de los alumnos de las modalidades educativas a su cargo;

- Tramitar, en la Dirección de Acreditación, Certificación y Control Escolar, la documentación oficial que certifique los estudios realizados por los alumnos inscritos en las modalidades y servicios educativos a cargo de esta Dirección;

- Actualizar y organizar la información estadística de los centros de trabajo, del personal directivo, docente, de apoyo a la docencia y del alumnado, de las modalidades y servicios educativos a cargo de esta Dirección;

- Administrar la prestación del servicio educativo, mediante la planeación, organización, integración y supervisión de los recursos

que ejercen los diferentes planteles de educación especial, a cargo del Estado;

- Promover los servicios educativos, implementando nuevos modelos de atención, de acuerdo a las necesidades, características y recursos específicos de cada servicio educativo a cargo de esta Dirección;

- Eficientar la atención asistencial y educativa que reciben los alumnos de educación especial, a través de servicios multidisciplinarios, como pedagogía, medicina, psicología, trabajo social y nutricional;

- Elaborar el programa anual de actividades del nivel que incluya la orientación de la supervisión escolar;

- Promover el desarrollo de la tarea educativa en los servicios de educación especial y de otros servicios alternos, a través de la supervisión de los centros educativos existentes;

- Autorizar, verificar la aplicación y dar seguimiento al programa anual de supervisión y al proyecto escolar que deben elaborar los directores y los inspectores o supervisores de las distintas zonas escolares de estas modalidades educativas, orientando sus funciones a un apoyo a la labor de docentes y directivos, que promuevan la educación significativa, que facilite las tareas de análisis, revisión, consulta, evaluación y aplicación creativa de los planes y programas de estudio dentro de las distintas zonas escolares;

- Definir los perfiles y constatar que los docentes y directivos, del nivel a su cargo, de las escuelas públicas y particulares con autorización en el Estado, satisfacen los requisitos del perfil establecidos para su desempeño;

- Desarrollar, fomentar y verificar la aplicación de una supervisión que permita una asesoría y apoyo permanente a directivos y docentes en las escuelas de estas modalidades educativas, que alienten el carácter académico de las funciones que se desarrollan en ellas y que a estas funciones se les dé prioridad sobre otras;

- Recibir y documentar, las riquezas didáctico-pedagógicas generadas por las escuelas del nivel en su acontecer educativo, que permitan la mejora continua del proceso de enseñanza–aprendizaje, en las modalidades educativas a su cargo;

- Impulsar el diálogo con el personal docente y directivo, a través del supervisor o inspector, escuchar sus inquietudes respecto al proceso educativo, valorar y considerar sus opiniones;

- Proponer la creación, reubicación o ampliación de los centros educativos a fin de ofrecer los servicios de educación, tanto a migrantes, como a grupos étnicos;

- Coordinar actividades técnico-pedagógicas con otras instituciones que cuenten con objetivos afines a los diferentes servicios de esta Dirección;

- Promover la participación sistemática de toda la sociedad en la acción del servicio educativo, mediante el establecimiento de convenios que coadyuven al desarrollo de programas de apoyo a los diferentes objetivos de los servicios coordinados por esta Dirección;

- Tomar en cuenta las opiniones y sugerencias que emitan los Consejos de Participación Social, que estén reconocidos por la Secretaría y que tengan como objetivo apoyar la educación especial en el Estado, aplicando aquéllas estrategias de beneficio para la integración social de estos alumnos; y

- Las demás que le sean conferidas por el Subsecretario. (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2013).

Empezaremos analizando las unidades que trabajan directamente en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Lo invitamos estimado lector a que siga captando el orden de la formación inicial, ahora permanente, de los maestros de educación especial.

2.3.1 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Este estudio de investigación pretende realizarse, primordialmente, en el ambiente natural de los participantes, es decir, en las instituciones educativas que atienden las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje.

Como parte de su historia, podemos mencionar que, en teoría, “son equipos de profesionales que proporcionan servicios dirigidos a apoyar al personal de las instituciones educativas regulares de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en la integración educativa de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, aplicando de manera conjunta acciones, estrategias y recursos didácticos para asegurar sus participación en la actividad escolar” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2013).

Las USAER dependen de la Dirección de Educación Especial (DEE) del Estado de Nuevo León. La ubicación física de la DEE se encuentra en la calle Tapia número 1970 poniente, Col. Centro, C.P. 64000 Monterrey, Nuevo León. Teléfonos: +52 (81) 2020-5593 y 2020-5713. Email: deesenl@yahoo.com.mx.

En este contexto es donde se llevará a cabo el presente estudio de investigación. Pero también, estimado lector, hay otras instituciones educativas especiales que atienden a un gran número de alumnos con discapacidad. Nos referimos a los Centros de Atención Múltiple, que en breve explicaremos sus funciones. Por favor, siga leyendo.

2.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM)

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) no son objeto de estudio de este trabajo de investigación. Sin embargo, sí queremos reafirmar que constituyen un elemento clase de la DEE para la atención educativa de los alumnos con discapacidad especial.

Los CAM “son instituciones escolares que ofrecen educación inicial, preescolar y primaria a niños, niñas y jóvenes con discapacidad a través de un sistema organizado por niveles, ciclos o grados. La atención educativa puede ser transitoria ya que se promueve la integración a escuelas regulares. También se ofrece atención complementaria en el turno contrario al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con discapacidad que se encuentra inscrito en la escuela regular, para apoyar su permanencia y participación en el desarrollo del currículo” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2013).

Por tal motivo, son un referente importante para la educación especial. También hay que recordad que en los CAM también trabajan maestros egresados de las escuelas normales de especialización. Y que también reciban capacitación o formación continua de estas instituciones educativas.

Pero ahora, estimado lector, lo invitamos seguir leyendo algunas de las herramientas de comunicación y de enseñanza que hay ayudado a los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) a hacer frente a los retos de educar a un niño sordo.

2.4 Herramientas para la educación de los alumnos sordos

Las herramientas de comunicación y de enseñanza que presentamos a continuación son herramientas clave y de las más utilizadas en muchos países como Estados Unidos, Chile, Argentina, España, y otros más, en la educación de alumnos con discapacidad auditiva.

2.4.1 Lengua de Señas Mexicana (LSM)

Según el INEGI (2004:134), “el lenguaje de señas es la lengua de las personas sordas, no es una lengua universal, cada país tiene su propia lengua, en el caso de México se conoce como *Lengua de Señas Mexicana (LSM)”.*

Aunado a ese comentario, la Presidencia de la República (2011:3) la define como: “Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”.

Por tal motivo podemos decir que se trata de un idioma oficial registrado en la lista de idiomas reconocidos en la República Mexicana, como los indígenas. No es español signado o una forma primitiva de comunicarse. Sino que se trata de “una lengua completa conformada por ideogramas, con reglas gramaticales perfectamente establecidas y que forma parte de toda una cultura sorda” (Gómez, 2008:31).

Esta es la razón principal para afirmar que la LSM es una herramienta de comunicación y de enseñanza a la vez. Los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) deberían de aprender la LSM al punto de tener un dominio completo de la LSM. En primer término, para establecer comunicación con sus alumnos sordos, muchos de los cuales la LSM es su lengua materna. En segundo término, se convierte en una herramienta de enseñanza, cuando los maestros la utilizan para ejecutar su labor docente.

La LSM es tan rica en vocabulario y tiene estructura gramatical (diferente al español) que tiene la característica, como muchos idiomas orales, de expresar cualquier mensaje sobre cualquier tipo de tema: educativo, laboral, médico, jurídico, personal, etc. (véase el Anexo B).

Pero existe otra herramienta de enseñanza que se puede utilizar en la educación de los alumnos sordos. Los tableros de comunicación. Por favor, siga adelante.

2.4.2 Tableros de comunicación

Los tableros de comunicación son un sistema que pertenece los SAAC's (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación). "Son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o el lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales que permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con otros códigos, vocales o no vocales (J. Tamarit, 1993)." (Wikipedia, 2004).

Son alternativos porque representan una herramienta de comunicación alterna a aquellas personas que no poseen el lenguaje oral y que tienen pocas o nulas posibilidades de que lo adquieran o que lo recuperen. Y son aumentativos porque buscan incrementar el habla, ya sea si existen restos o si hubiera la posibilidad de que se desarrollaran algunas fracciones del habla.

Existen dos tipos: 1). Los sistemas con ayuda y 2). Los sistemas sin ayuda. Pero en este trabajo de investigación nos centraremos en los sistemas sin ayuda.

> Son mecanismos mediante los cuales las personas con alguna deficiencia o carencia lingüística pueden mejorar su comunicación sin hacer uso de apoyos externos a la persona. Están estrechamente ligados a la educación y reeducación de las personas con sordera profunda prelocutiva con el objetivo principal de desarrollar la lengua oral y, posteriormente, la lengua escrita.

Se destacan:

- La lengua de señas
- El sistema bimodal
- El alfabeto dactilológico
- La palabra complementada. (Wikipedia, 2014).

También enlistamos sus características, objetivos principales, ventajas y desventajas de estos sistemas:

Características de los SAAC’s

- Promueven la emisión de mensajes.
- Incrementan la motivación e iniciativa hacia la comunicación.
- Permite expresar las necesidades básicas y estados de ánimo, así como una opinión acerca de un tema concreto.
- Favorecen la capacidad de expresión.
- Acerca a las personas a las ventajas que el habla conlleva.

Objetivos principales

- Proporcionar a una persona no hablante un medio eficaz de comunicación de modo que pueda convertirse en comunicador activo ya sea temporal o a largo plazo.
- Posibilitar la capacidad del habla y aumentar la fluidez comunicativa del sujeto.
- Dar lugar a una calidad de vida superior que permita desarrollar la autonomía personal y favorecer la autoestima.

Ventajas

- Contribuyen a desarrollar estrategias de comunicación y a mejorar el lenguaje oral.
- Posibilitan la socialización de la persona, ya que mejoran las relaciones interpersonales y la competencia social del sujeto.
- Reducen la ansiedad.
- Evitan el aislamiento.
- Mejoran la interacción comunicativa.
- Están adaptados a nuevas tecnologías.
- Representan las ideas importantes en formatos usuales que contribuyen a la comprensión (simplifican las estructuras morfosintácticas).
- Permiten formar conceptos de forma explícita.
- Son fáciles de aprender y utilizar en la vida diaria.

Desventajas

- Si el SAAC presenta cierta dificultad, es preferible reducir los interlocutores.
- Poseen una unidireccionalidad comunicativa.
- Perjudican, por su comodidad, el desarrollo de la capacidad verbal oral.
- Son lentos y requieren una amplitud de memoria.
- Se necesita conocer los SAAC's por parte de los interlocutores para poder comunicarse entre ellos. (Wikipedia, 2014).

Estas características, objetivos principales, ventajas y desventajas deben motivar al maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) a ser juicioso a la hora de implementar el uso de los tableros de comunicación con alumnos sordos.

Practicar a cada alumno sordo que atienda un examen de diagnóstico y una o varias pruebas de aceptación de determinada herramienta de comunicación podría contribuir al éxito de su labor docente. Es bueno utilizar predominantemente la herramienta de comunicación a la que mejor se adapten los alumnos sordos y reservar las otras herramientas como alternativas para reforzar la principal.

Pero ahora, estimado lector, pasemos a otro apartado importante para la comprensión de las personas objeto de la enseñanza y educación de los maestros de educación especial, las personas sordas. Por favor, siga leyendo.

2.5 Personas con discapacidad auditiva y clasificación de la sordera

En este subtítulo responderemos a la pregunta: ¿Qué es la discapacidad auditiva? Según el INEGI (2004:127), "la discapacidad auditiva se refiere a la falta o reproducción de la habilidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del mecanismo auditivo".

Otra definición es la siguiente: "La discapacidad auditiva es la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído; en términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y de sordera" (Secretaría de Educación Pública, 2010:139).

En resumen y trasladándolo a términos más sencillos. Una persona con discapacidad auditiva es aquella que puede realizar cualquier actividad como cualquiera de nosotros, salvo que no puede oír.

- No es el discapacitado, minusválido, o persona con capacidades diferentes, son personas con discapacidad.
- Evite decir "padece" o "sufre" una discapacidad. Estas palabras tienen asociada una carga muy negativa; se dice "vive" con una discapacidad.
- Evite decirles "pacientes". Este término implica enfermedad y las personas con discapacidad no son enfermas. […]

- No es “víctima de una discapacidad”. La persona puede haber adquirido su discapacidad por un accidente, y no continúa siendo víctima sólo porque tiene una discapacidad permanente.
- No se trata de “inválidos”. Este término negativo implica “sin valor”, por lo que no se debe utilizar.
- Las personas sin discapacidad no son “personas normales”, ya que ello implicaría que la persona con discapacidad es “anormal”. Una persona con discapacidad realiza algunas actividades de manera diferente, pero eso no la convierte en anormal. (Gómez, 2008:30, 31).

Estas prácticas pautas para una conducta cortés hacia las personas con discapacidad auditiva o de otro tipo deberían de motivamos a no subestimarlos ni a manifestarles lástima, sino ser tolerantes con ellos. En el caso de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) brindarles una oportunidad para hacer a un lado su discapacidad y otórgales todas las ayudas, herramientas, metodologías, estrategias, etc., para su educación.

Pasemos ahora, estimado lector, a describir qué es específicamente un sordo o una persona sorda y a la clasificación de la sordera. Lo invitamos a seguir leyendo, por favor.

2.5.1 Personas sordas

Antes que nada, nos gustaría precisar que las personas sordas o sordos no son “sordomudos”, como comúnmente les llaman muchos. Hay una gran diferencia entre una persona sorda, un sordomudo y un sordociego. En el caso del primer término, la pregunta es: ¿Qué es un sordo?

> La respuesta es fácilmente deducible: es un ser humano afectado por una disminución o ausencia auditiva, sea porque nació con la

> deficiencia o porque la adquirió después de haber aprendido el lenguaje oral.
>
> La orientación de la familia de una persona sorda, la educación e integración del sordo tal como es, a la sociedad son otros factores predominantes que lo limitan o lo llevan al éxito. En otras palabras la sociedad puede limitar a la persona sorda más que su propia deficiencia auditiva. (López, L. A., Rodríguez, R. M., Zamora, M. G. y Esteban S. S., 2006:15).

Una persona sorda o sordo solamente está “afectado por una disminución o ausencia auditiva”. No significa que no pueda hablar. Pues la mayoría de los sordos tienen cuerdas vocales, lengua, paladar y otros órganos y partes importantes para efectuar el proceso del hablar. Simplemente no hablan porque no oyen. Por lo tanto, no pueden reproducir palabras o sonidos familiares a los que nosotros conocemos.

Es como un equipo de sonido, por ejemplo, una grabadora o estéreo, que al no tener un CD o DVD con archivos de sonido pues no puede reproducir una melodía. Si le ponemos el CD o DVD lo reproduciría. Pero no podríamos decir que es un “estéreomudo”. Sí puede reproducir, porque tiene bocinas, cables de sonido, etc., para tocar una canción o grabación de sonido. Simplemente no lo hace porque no tiene el CD o DVD.

Ahora bien, lamentablemente, si hay sordos que son mudos y también hay sordos que están ciegos. Pero son personas que clínicamente les han detectado un problema con su sistema del habla o con sus ojos directamente. En este caso es una persona con discapacidad múltiple.

En esta tesis, sin embargo, nos estamos enfocando solamente en la atención a niños exclusivamente sordos, los retos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) en el proceso de la educación de estos alumnos.

Según Stokoe (2004:22), “los sordos no eran personas con un oído defectuoso, como lo había creído la vieja guardia en educación para sordos, sino simplemente gente que debía ser respetada por sus características únicas”.

Esperamos que sí los respetemos de esa manera objetiva: los sordos son personas como cualquiera de nosotros.

Así que ahora lo invitamos, estimado lector, a analizar juntos la clasificación de la sordera. Por favor, siga leyendo.

2.5.2 Clasificación de la sordera

Actualmente circulan una variedad de clasificaciones, tipos o clases de sordera en la literatura nacional así como en la internacional. En este trabajo de investigación utilizaremos el más común.

Existen 10 clases de sordera catalogadas en tres tipos o dimensiones que describimos a continuación:

I. Según la edad en la que se originó la pérdida.

1) Sordera prelocutiva: “Hablamos de sordera prelocutiva cuando la pérdida se ha producido antes de los tres primeros años de edad; es decir, antes de que el niño adquiera el lenguaje oral” (Estrada, 2008:21).
2) Sordera postlocutiva: “En este caso la pérdida sobreviene después de haber adquirido el lenguaje oral y ya con suficientes habilidades en ella y después de los tres primeros años de vida” (Estrada, 2008:21, 22).

II. Según la localización de la lesión.

3) Sordera conductiva o de transmisión: “Se le llama sordera conductiva debido a cualquier causa que provoque que el sonido no pueda llegar hasta el oído interno. […] Los trastornos se encuentran en el oído externo (otitis, malformaciones, ausencia de pabellón externo) o en el oído medio (presencia de sustancias o de cuerpos extraños)” (Estrada, 2008:23).
4) Sordera neurosensorial o de percepción: “Se le llama también de percepción porque en este caso el daño se encuentra en la cóclea, el principal órgano receptor del oído, ubicado en el oído interno. […] Son ocasionadas por lesiones cocleares que afectan al oído interno hasta el área del lóbulo temporal” (Estrada 2008:23).
5) Sordera mixta: “Son las sorderas que presentan lesión tanto en el oído externo o en el oído medio y en el oído interno, por lo que tienen componentes de percepción y de transmisión” (Estrada, 2008:23).

III. Según el grado de la pérdida auditiva.

6) Sordera con pérdida auditiva leve: “En este caso el umbral de audición se sitúa entre los 20 y 40 [decibeles (dB)] y se hace evidente la dificultad para oír la palabra de intensidad débil. […] Pueden aparecer pequeños problemas de pronunciación (Villalba, 2004)” (Estrada, 2008:25).
7) Sordera con pérdida auditiva moderada: “En esta pérdida, el umbral de audición se encuentra entre los 40 y 70 dB. […] El individuo se siente notablemente aislado y busca relaciones sociales con otros que padecen igual grado de sordera (Myklebust, 1964)” (Estrada, 2008:25).
8) Sordera con pérdida auditiva severa: “Cuando la pérdida es severa, sólo se escucharán ruidos muy fuertes y voces altas. La pérdida en esta clasificación se encuentra entre los 70 y 90 dB y sólo se pueden percibir

algunas palabras amplificadas (Fernández Viader, 1996)" (Estrada, 2008:25).

9) Sordera con pérdida auditiva profunda: "La pérdida auditiva profunda rebasa los 90 dB, en estos casos las personas no pueden escuchar el habla y requieren de ayuda de códigos de comunicación gestuales o [lengua de señas (LS)] para obtener una información plena" (Estrada, 2008:26).
10) Sordera con cofosis: "Es la pérdida total de audición, siendo una pérdida superior a los 120 dB y sólo se encuentra en casos excepcionales. […] Torres y Cols. (1995), señalan que las sorderas casi nunca son absolutas, quedando siempre algunos restos auditivos que pueden ser bien aprovechados para la rehabilitación" (Estrada, 2008:26).

Ahora continuemos a otro interesante capítulo relacionado con la metodología de investigación de esta tesis. Estimado lector, háganos el favor de seguir leyendo este aspecto importante.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

3.1 Enfoque metodológico

Ahora es el momento de mencionar cuál fue la base o estructura de este trabajo de investigación. A continuación enlistamos la base o estructura:

El contexto fue: educativo (disciplina desde la cual se guía centralmente la investigación). La investigación se centró en la formación docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Es por tal motivo que podemos asegurar que la presente investigación contó con una perspectiva principalmente educativa.

El enfoque del estudio fue: cualitativo. “La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010:364). Se eligió este enfoque por la naturaleza del tipo de estudio de investigación que se realizó. Como el objeto de nuestro estudio fueron maestros de educación especial creímos que lo mejor era enfocar el estudio de manera cualitativa.

Según Martínez (2011:9), “la investigación cualitativa se refiere a descripciones de situaciones observables tales como eventos, personas, conductas, entre otros, intentando comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual y utilizando técnicas de investigación flexibles que se adaptarán durante el proceso de estudio”.

Tal como lo explica la autora, el presente estudio de investigación pretende desarrollarse bajo el enfoque cualitativo, por el objetivo de este trabajo de investigación, a saber, especificar los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de

lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura, pero que deben de incluirse desde su formación inicial, en las escuelas normales de especialización, como herramientas de comunicación y enseñanza.

Creemos que el objetivo de esta tesis justifica la elección del enfoque cualitativo porque este se concentró en describir las situaciones observables de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). A la vez que aprendimos más sobre su formación docente y aislamos los retos a los que se enfrentan para educar a alumnos sordos. Así también describimos las herramientas de comunicación y enseñanza más utilizados por ellos y que también les brindan mayores beneficios para su labor docente.

El diseño de investigación fue: transversal. El "estudio [transversal está] dirigido a evaluar las diferencias de edad mediante la valoración de personas de diferentes edades al mismo tiempo" (Papalia, Olds y Feldman, 2010:46). En este caso, mencionamos que el diseño de investigación fue transversal, porque "al mismo tiempo", entrevistamos a un grupo nutrido de maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) y así recopilamos información importante que puede contribuir a mejorar la formación docente de los futuros maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje).

El tipo de investigación fue: investigación exploratoria. "Este tipo de investigación es útil en la toma de decisiones y va más allá de la mera descripción, pues intenta explicar una situación específica" (Schmelkes y Elizondo Schmelkes, 2010:53). En el caso de este estudio de investigación, la investigación exploratoria nos permitió explicar la situación educativa actual que debe implementarse en la formación docente de los futuros maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) para vencer los retos a los que se enfrentarán estos maestros una vez que egresen de la licenciatura, específicamente con alumnos sordos. Se logró explicar a través de los resultados encontrados en la práctica docente de los maestros de educación especial de la misma área de atención que actualmente

están trabajando con alumnos sordos. Estos maestros de educación especial tienen unos pocos, y otros, muchos años trabajando con alumnos sordos.

3.2 Población y muestra

En este estudio de investigación seleccionamos a maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) como población del campo estudiado. La investigación se llevó a cabo con la colaboración formal y expresa de 34 maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), quienes sirvieron como una muestra de la población del personal docente en educación especial del estado de Nuevo León. Todos ellos trabajan como maestros de apoyo en la USAER de las ciudades de Apodaca, Ciénega de Flores y General Mariano Escobedo del estado de Nuevo León (México).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013), en el estado de Nuevo León laboran 2,215 profesores como maestros de educación especial (el personal total es de 33,848 maestros de educación en todo el país, incluido Nuevo León). Pero en los municipios antes mencionados, la población es la siguiente: Apodaca (122 docentes en educación especial), Ciénega de Flores (13 docentes en educación especial) y General Mariano Escobedo (98 docentes en educación especial). En total en esta zona hay una población de 233 maestros de educación especial.

Este estudio de investigación trabajó con el 1.5% de muestra de la población completa de 2,215 maestros de educación especial del estado de Nuevo León o con el 14.6% de los maestros de educación especial de la zona mencionada en el párrafo anterior.

Podemos decir que es una muestra homogénea pues “al contrario de las muestras diversas, en éstas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el

tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social" (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010:398).

Estos maestros trabajan en el nivel de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria).

3.3 Procedimiento

En este subtítulo pretendemos describir el proceso seguido para diseñar el instrumento de recopilación de datos o de la información.

Primeramente, analizamos el título de esta tesis. Como resultado, pudimos englobar tres secciones que están entrelazadas. La primera sección, que obviamente es básica, donde se pregunta por los datos personales de los participantes. Estos datos generales fueron:

1) Edad,
2) Género,
3) Último grado de estudios,
4) Institución de egreso,
5) Año de egreso,
6) Año de ingreso al campo laboral,
7) Años de antigüedad, y
8) Alumnos sordos atendidos.

Consideramos que esos datos son necesarios para conocer el perfil profesional de cada participante en cuestión.

Posteriormente, consideramos que la segunda sección debería de estar relacionada con la formación docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) pues finalmente ellos son el objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Se estructuraron siete preguntas relacionadas con la formación docente de los participantes (véase el Anexo D).

Finalmente, consideramos crear una última sección relacionada con los retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial ya que la información arrogada en este apartado pudo esclarecer las situaciones reales a las que se enfrentan los maestros. Así estas situaciones fueron de utilidad para plantear una modesta sugerencia para enriquecer la formación docente de los maestros de educación especial.

Se diseñaron también siete preguntas relacionadas con lo que los retos a los que se enfrentan los maestros en su labor docente (véase el Anexo D).

Pasaremos a ahondar un poco más con el instrumento de recopilación de la información y sus características.

3.4 Instrumento

El método de recolección de la información fue: entrevista. “La entrevista es una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado. Puede verse como una conversación que tiene una intencionalidad y una planeación determinada las cuales dirigen el curso de la charla en razón del objetivo estipulado previamente” (Bautista, 2011:170).

El motivo para utilizar este instrumento es precisamente para conocer de persona a persona los retos principales a los que se enfrentan los maestros de educación especial. Estas conversaciones intencionadas tuvieron como propósito enfocarnos en el objetivo principal de la tesis, como se acaba de mencionar.

Los resultados contribuyen a mejorar la formación inicial de los maestros en educación especial y les brindarán, si se toman en cuenta las recomendaciones, una perspectiva clara de las herramientas de comunicación y enseñanza para educar a los alumnos sordos.

La entrevista que utilizamos para este estudio de investigación la titulamos: “Entrevista sobre la formación docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) y los retos de los alumnos sordos atendidos por las USAER” (véase el Anexo B). Está dividida en tres secciones o partes, a saber:

1. Datos generales del participante.
2. Formación docente de los maestros de educación especial.
3. Retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial.

La primera sección, “Datos generales del participante”, contiene ocho preguntas relacionadas con su preparación profesional, año de egreso y de ingreso a su labor docente, años de antigüedad y alumnos sordos atendidos.

La segunda sección, “Formación docente de los maestros de educación especial”, contiene siete preguntas orientadas a detectar si hubo algunas asignaturas que los entrevistados hayan estudiado durante su formación inicial que les enseñaran herramientas para comunicarse con los alumnos sordos, si les enseñaron la LSM, hasta qué punto dominan la LSM, si la consideran una herramienta valiosa y útil como herramienta de comunicación y enseñanza para la educación de los alumnos sordos. Por último, se les preguntó por qué motivo realizaron sus estudios sobre educación especial.

La tercera sección, “Retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial”, contiene también siete preguntas encaminadas a determinar algunos restos a los que se enfrentan los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) al educar a alumnos sordos. También se detectaron algunas sugerencias que, como retroalimentación de su propia labor docente, los maestros de educación especial proponen que se agreguen como herramientas de comunicación y enseñanza a la formación inicial de los futuros maestros de educación especial.

El tipo de entrevista fue: entrevista individual estructurada. “Se lleva a cabo siguiendo un esquema establecido, con preguntas concretas y definidas con exactitud. Sigue un programa conformado por pregunta-respuesta. […] Cumple la función de asegurar que el investigador cubre todo el tema en el mismo orden para cada entrevista” (Bautista, 2011:171).

Las entrevistas se realizaron de manera individualizada. Se realizaron durante las horas de trabajo de los participantes, solicitando previamente la autorización para ello del director de la institución educativa. Todas las entrevistas se realizaron en los centros de trabajo de los participantes. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente entre 30 y 45 minutos. Las entrevistas se efectuaron en aulas de los centros de trabajo. La actitud de los participantes durante cada entrevista fue amena, en un ambiente de respeto y cordialidad.

A los maestros se les pidió su apoyo también para leer y firmar la “Carta de consentimiento informado” donde formalizaron su participación como informantes en esa etapa de la investigación de manera voluntaria, consciente y formal (véase el Anexo E).

3.5 Procesamiento de la información

En el siguiente capítulo relacionado con los resultados, estimado lector, precisaré las respuestas que dieron los participantes con la ayuda de figuras (mismas que están enumeradas) como recurso para esclarecer la información arrojada, con la finalidad de especificarla y resumirla.

Adicionalmente, queremos comentar que se presentará un análisis explicando cada una de las figuras que aparecen en el capítulo de resultados.

Todos los conceptos del estudio y las características de la información que arrojan las entrevistas forman parte de nuestra especialidad. Así que no tuvimos que consultar a ningún experto ni para entender los resultados, ni para explicarlos al estimado lector.

3.6 Presentación de los resultados

Los resultados que se van a presentar, como se comentó en el apartado anterior, serán a manera de figuras tras lo cual se redactará una explicación de la mismas.

Sin más preámbulos, estimado lector, lo invitamos a proseguir leyendo el capítulo sobre los resultados de esta tesis.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Como se comentó en el capítulo anterior, se realizaron 34 entrevistas individualizadas con maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Previamente los maestros leyeron y firmaron una carta de consentimiento informado donde ellos tendrían la libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento, esto siguiendo el Código de Ética de la American Psychological Association (APA) que explica que "existen principios éticos y legales básicos que subyacen en toda investigación y escrito académico. Estos principios tradicionales están diseñados para alcanzar tres objetivos:

- "asegurar la precisión del conocimiento científico,
- "proteger los derechos y las garantías de los participantes en la investigación, y
- "proteger los derechos de propiedad intelectual.

"En las ciencias sociales y conductuales los autores trabajan para mantener estos tres objetivos" (American Psychological Association, 2010:11). Con base a esta referencia, nos esforzamos por aplicar todos los principios éticos en esta investigación.

Por ejemplo, la carta de consentimiento informado que utilizamos para aplicar el instrumento de recopilación de información menciona que el registro de cada maestro se mantendría en privacidad y su participación sería anónima. Por lo tanto, los nombres y otros datos personales de los participantes no aparecen en los resultados del presente estudio de investigación ni son publicados.

Teniendo esto presente, es momento de presentar los resultados:

En cuanto a la primera sección, “Datos generales del participante”, los resultados fueron los siguientes:

Los 34 participantes lo componen 31 mujeres y 3 hombres. De los cuales, 24 son maestras y tres son maestros entre las edades de 20 a 40 años y siete maestras entre las edades de 40 a 65 años (ver figura 4.1).

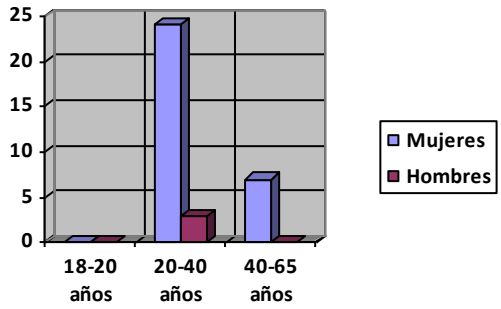


Figura 4.1 Edades y género de los participantes

En esta parte de la entrevista pudimos notar que la mayoría de los maestros de educación especial son mujeres. Son maestras que están en el rango de 20 a 40 años de edad. Lo que podemos inferir es que son maestras que están en una buena edad para imprimir todo su potencial para educar efectivamente a sus alumnos sordos, incluso, para seguir aprendiendo y mejorando sus habilidades docentes. Con esto no queremos decir que los maestros más jóvenes y/o mayores no sean capaces de hacerlo.

De los 34 participantes: 23 maestras estudiaron una licenciatura, una maestra una especialidad, siete maestras una maestría y ninguna un doctorado. En el caso de los maestros: dos estudiaron una licenciatura, ninguno una especialidad, un maestro una maestría y ninguno un doctorado (ver figura 4.2).

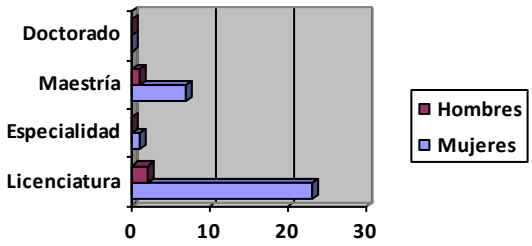


Figura 4.2 Últimos grados de estudios

De esta figura se desprende que 25 de los 34 participantes han optado solo por mantener su estatus de licenciado. Y solo nueve emprendieron la decisión de estudiar una especialidad o maestría para lograr una mayor preparación académica. Claro que respetamos la decisión de los 25 que decidieron permanecer con el título de licenciado, pero esto nos indica que muchos maestros de educación especial no han buscado especializarse en su profesión de educación especial.

Los 34 participantes egresaron en los siguientes años: una maestra en 1987, una maestra en 1992, una maestra en 1995, dos maestras en 1996, una maestra en 1997, dos maestras en el 2000, una maestra en el 2001, una maestra en el 2003, una maestra en el 2004, dos maestras en el 2005, un maestro en el 2006, una maestra en el 2007, siete maestras y un maestro en el 2008, dos maestras en el 2009, siete maestras en el 2010 y una maestra y un maestro en el 2011 (ver figura 4.3).

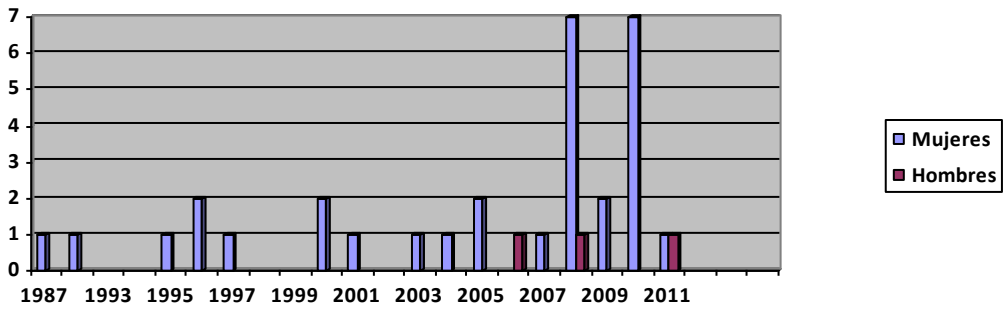


Figura 4.3 Año de egreso de su institución educativa

Aquí encontramos que los 34 participantes tienen muchos y pocos años de haber egresado de sus últimos grados de estudios. Esto nos da un indicativo de los años que tienen de experiencia unos de otros. Por lo tanto, las aportaciones que hacen a esta investigación son ricas y variadas. Pues se puede rescatar la experiencia de maestros de experiencia y novatos. Representan un buen espectro de lo que sucede en la educación de los niños sordos.

Incluso estos datos nos permiten asegurar si ciertos retos de los maestros de educación especial han persistido a través del tiempo. También nos ayudaron a determinar si son los mismos o si son variados.

Los 34 participantes ingresaron al campo laboral en los siguientes años: una maestra en 1978, una maestra en 1985, una maestra en 1986, una maestra en 1994, una maestra en 1995, dos maestras en 1997, una maestra en el 2000, dos maestras en el 2001, una maestras en el 2002, una maestra en el 2005, una maestra y un maestro en el 2006, tres maestras y un maestro en el 2008, dos maestras en el 2009, nueve maestras en el 2010, tres maestras en el 2011 y una maestra y un maestro en el 2012 (ver figura 4.4).

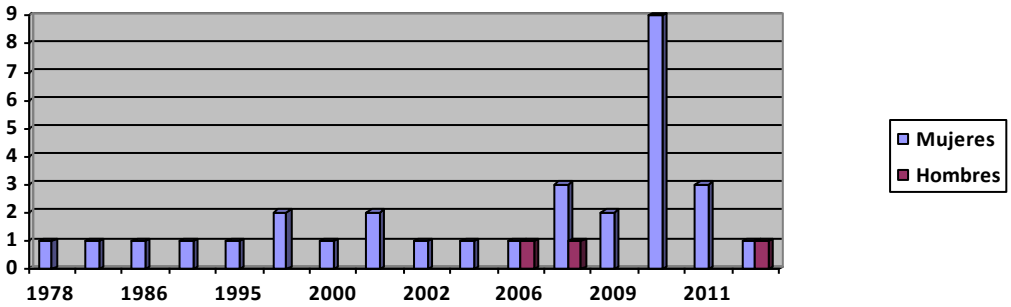


Figura 4.4 Año de ingreso al campo laboral

Con base a esta figura, podemos inferir la misma cantidad de años de experiencia laborar en atención a alumnos sordos. Es variada y rica por el espectro de años en que ingresaron al campo laborar, algunos desde 1978 hasta el 2011.

Los 34 participantes cuentan con la siguiente antigüedad como maestros de educación especial: un maestro con 1 año, tres maestras con dos años cada una, nueve maestras con tres años cada una, dos maestras con cuatros años cada una, cuatro maestras y un maestro con cinco años cada uno, una maestra y un maestro con seis años cada uno, una maestra con siete años, una maestra con ocho años, una maestra con 10 años, dos maestras con 11 años, una maestra con 13 años, una maestra con 15 años, una maestra con 16 años, una maestra con 17 años, dos maestras con 27 años cada una y una maestra con 35 años de antigüedad (ver figura 4.5).

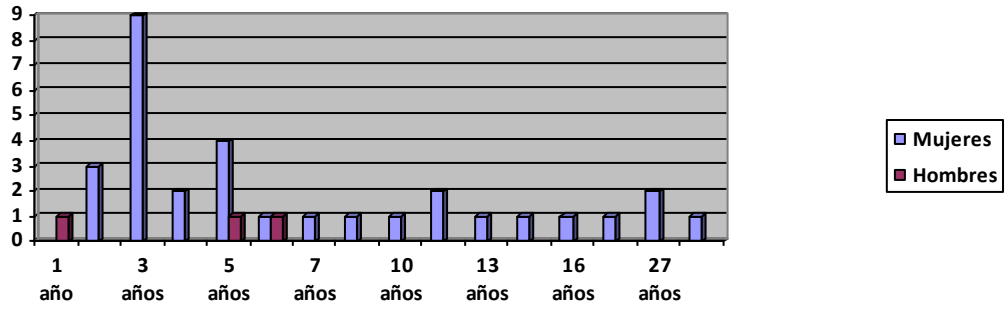


Figura 4.5 Años de antigüedad

Aquí encontramos que nueve de los 34 participantes tienen un promedio de tres años de antigüedad como maestros de educación especial. Pareciera que son maestros con poca experiencia. Pero al compartirla con compañeros que tienen hasta 27 años de experiencia, la combinación resulta en una mezcla y en un caudal de experiencia y dinamismo entre los maestros que han aprendido a trabajar en equipo.

Los maestros que saben compartir sus experiencias, se retroalimentan y aprenden unos de otros, de sus errores y aciertos, logran mejorar sus métodos de enseñanza y logran utilizar las herramientas de comunicación y enseñanza de manera más eficaz en la atención de sus alumnos sordos. Como se comentó en el apartado de fundamentos, el comienzo de la licenciatura en educación especial, para la atención de los alumnos sordos y de otras discapacidades, es larga y laboriosa de andar. Por eso, es importante compartir saberes, conocimientos, experiencias, etc., entre los maestros de educación especial.

Los 34 participantes, seis maestras no han atendido a ningún alumno sordo cada quien, nueve maestras y dos maestros han atendido a un alumno sordo cada quien, ocho maestras han atendido a dos alumnos sordos cada quien, tres maestras y un maestro han atendido a tres alumnos sordos cada quien, dos maestras han atendido a cuatro alumnos sordos cada quien, dos maestras han atendido a cinco

alumnos sordos cada quien y una maestra ha atendido a seis alumnos sordos (ver figura 4.6).

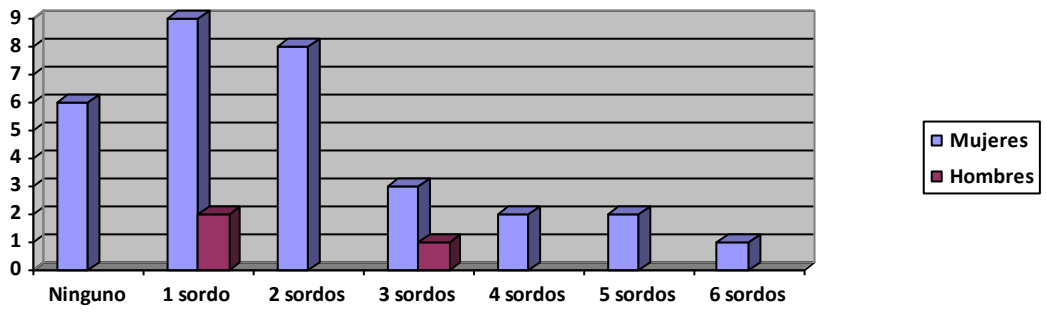


Figura 4.6 Alumnos sordos atendidos

En esta última gráfica notamos que solo 17 maestros de educación especial han atendido a uno o dos sordos a lo mucho. Lo que nos indica que en algunos años no se han registrado alumnos sordos en las escuelas regulares. Esto significa que alumnos participantes no han tenido en algunos años alumnos sordos que atender.

Pasaremos a analizar la segunda sección de la entrevista.

En cuanto a la segunda sección, “Formación docente de los maestros de educación especial”, los resultados fueron los siguientes:

Los maestros de educación especial expresaron y se registraron sus puntos de vista u opiniones a las siguientes siete preguntas. Como concentración de las ideas de los 34 participantes, nos gustaría interpretar sus respuestas, de acuerdo con la información obtenida; de la siguiente manera:

En cuanto a la segunda sección, “Formación docente de los maestros de educación especial”, los 34 participantes, en conjunto, mencionaron lo siguiente:

A la *primera pregunta: ¿En cuánto tiempo realizó sus estudios de su último grado de estudios?,* casi el 65% de los maestros realizaron sus estudios profesionales en un periodo de cuatro años u ocho semestres.

De hecho, es el periodo que incluso actualmente emplea un estudiante de licenciatura en una normal de especialización. Son seis semestres de educación escolarizada y dos semestres de servicio social o inmersión en el mundo laboral.

En cuanto a la *segunda pregunta: ¿Durante su estancia educativa, en su último grado de estudios, cuántas asignaturas le enseñaron herramientas para comunicarse con los alumnos sordos a fin de enseñarles lo que no pueden escuchar?,* 18 de los 34 participantes mencionaron que, en promedio, dos materias o asignaturas les enseñaron herramientas para comunicarse con los alumnos sordos a fin de enseñarles lo que no pueden escuchar.

De esto inferimos que es poca la enseñanza que reciben, en su formación inicial, los maestros de educación especial en cuanto a las herramientas de comunicación y enseñanza para los alumnos sordos. Aunque es bien sabido que cursan un taller extracurricular los sábados por las mañanas de LSM. Este, sin embargo, no es suficiente para que los maestros de educación en formación logren dominar la LSM, sino simplemente conocerlo o usar, si acaso.

Para la *tercera pregunta: ¿Puede mencionar cuáles fueron las herramientas que le enseñaron para comunicarse y enseñarle a los estudiantes sordos?,* la mayoría de los maestros mencionaron que la LSM fue la principal herramienta que les enseñaron para comunicarse y educar a sus alumnos sordos. Los tableros de comunicación en segunda posición. La palabra complementada y lectura labio facial en tercera posición, con la misma cantidad de menciones.

Aquí encontramos que la principal herramienta de comunicación y enseñanza para los 34 participantes es la LSM. Es digno de mención este dato ya que los maestros entrevistados tienen muy claro cuál es la principal herramienta de

comunicación y enseñanza para sus alumnos sordos. La acreditan y reconocen. Lo que nos muestra que es importante su enseñanza durante la formación inicial de los maestros de educación especial, y más que eso, su enseñanza al grado de que lo puedan dominar.

A la *cuarta pregunta: ¿Le enseñaron la Lengua de Señas Mexicana (LSM)?,* 21 de los 34 participantes mencionaron que durante su estancia educativa les enseñaron la LSM.

Este es un comentario importante porque las Escuelas Normales de Especialización saben que es importante la enseñanza de la LSM. La enseñan, con buena intención, mediante talleres sabatinos para capacitar a sus alumnos. Se esfuerzan por brindarles la mejor educación mediante antologías que citan referencias bibliográficas de literatura de países de Sudamérica, Norteamérica y Europa.

Lamentablemente, esta capacitación no es profunda, completa y, mucho menos, precisa. Hay muchos factores que contribuyen a ello. No existe uniformidad en la LSM en México. Los regionalismos de la LSM, conflictos de sujetos que buscan con afán protagonismo en la enseñanza de la LSM o en su interpretación, asociaciones de sordos en conflicto, así como de intérpretes y la poca atención que el gobierno federal brindar a la unificación y construcción de la LSM, lo está refrenando.

En cuanto a la *quinta pregunta: ¿Hasta qué punto domina la LSM (básico, intermedio, avanzado o experto)?,* cuando se les preguntó en cuando a su dominio de la LSM, casi el 71% de los participantes se calificó en un nivel “básico”. Solo un participante mencionó que tiene un dominio “avanzado”. No hubo ningún participante que dijera que fuera “experto” en la LSM.

Esta también es una lamentable realidad. Porque los que deben tener el dominio de la LSM o incluso ser intérpretes de la misma carecen de esta valiosa

herramienta. Son personas que tienen contacto familiar, social, religiosa o de amistad con personas sordas las que, de manera empírica, enseñan o interpretan la LSM.

Para la *sexta pregunta: ¿Considera usted que sea valioso y útil dominar la LSM, para implementarla como herramienta de comunicación y enseñanza para los estudiantes sordos? ¿Le gustaría aprender a dominar la LSM?,* el 100% de los 34 participantes coincidieron en que es valioso y útil dominar la LSM, para implementarla como herramienta de comunicación y enseñanza para los estudiantes sordos. Y también mencionaron que les gustaría aprenderla al punto de dominarla.

Este es un punto muy alentador ya que los participantes, esta muestra, manifiestan su deseo de aprender la LSM no solo para conocerla o usarla, sino para dominarla, enseñarla y educar con ella. Esta es una de los añorados sueños de cualquier sordo y familiar del sordo.

A la *séptima pregunta* y final de esta sección: *¿Por qué decidió estudiar la Licenciatura en Educación Especial con área de atención en auditiva y de lenguaje?,* la mayoría de los participantes mencionaron que decidieron estudiar la Licenciatura en Educación Especial con área de atención en auditiva y de lenguaje porque desean atender a los alumnos con discapacidad. Solo una maestra comentó que decidió estudiar esa carrera por vocación.

Aunque es muy bueno el deseo de emprender la carrera de la Licenciatura en Educación Especial para atender a alumnos con discapacidad auditiva, qué mejor sería que también lo hicieran por vocación. Que se aplicaran exámenes de vocación profesional y que sus aspirantes cumplan a plenitud con el perfil de ingreso. Y que fueran aceptados solo aquellos que acrediten y validen los filtros de ingreso a esta licenciatura noble y loable.

En cuanto a la tercera sección, “Retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial”, los 34 participantes, en conjunto, mencionaron lo siguiente:

A la *primera pregunta: 1. ¿Qué observa usted cuando el(la) maestro(área de atención a) regular enseña a su grupo y que tiene a un(área de atención algunos) alumno(s) sordo(s)?,* 27 de los participantes opinan que los maestros regulares que están frente a grupo tienen necesidades importantes de habilidades para utilizar la LSM en su enseñanza, conocimientos de la LSM, competencias para ejercerla en su labor docente e incluso responsabilidad para atender a niños con discapacidad dentro de sus aulas. Otros cinco de los participantes opinan que los maestros regulares simplemente relegan a los niños con discapacidad (incluidos los sordos). Solo dos maestros mencionaron que, en sus escuelas, existen programas de apoyo a los maestros regulares que tienen en sus grupos a alumnos con discapacidad.

En la *segunda pregunta: En su experiencia personal, ¿a qué retos se ha enfrentado usted mismo al enseñar a un alumno sordo?,* los maestros mencionaron que no se sentían fuertes en el uso de la LSM como herramienta de comunicación, eso ha ocasionado que sus alumnos se sientan ansiosos, se les dificulte la socialización en el salón de clases, provoque problemas de conducta y poca estimulación. Estos maestros expresan su deseo de mejorar en su dominio de la LSM y estrategias para comunicarse mejor con sus alumnos y lograr que su educación se pueda propiciar. Solo una maestra menciono su compromiso y responsabilidad que tiene sobre sus hombros: la comprensión académica de sus alumnos sordos.

En la *tercera pregunta: ¿Qué herramientas de comunicación y de enseñanza cree usted que necesita para enseñarle a un alumno sordo?,* 30 de 34 maestros de educación especial mencionaron la importancia de dominar la LSM para comunicarse y enseñar a sus alumnos sordos. Mencionaron otras herramientas que les gustaría dominar: tableros de comunicación, lenguaje labial y comunicación total. Solo una maestra comentó la oralización como herramienta de comunicación y enseñanza para alumnos sordos.

Para la *cuarta pregunta: ¿Recibe usted capacitación constante de parte de las USAER, o de la Dirección de Educación Especial (DEE) del Estado de Nuevo León,*

para su mejora continua y profesional en atención a alumnos con discapacidad auditiva?, los maestros comentaron que les ofrecen curso y talleres de LSM por parte de las USAER, o de la Dirección de Educación Especial (DEE) del Estado de Nuevo León. Los ofertan para la mejora continua y profesional de los maestros de educación especial en atención a alumnos con discapacidad auditiva. Si bien, mencionan ellos mismos, dichos cursos y talleres son optativos, voluntarios y a contra turno.

A la *quinta pregunta: ¿Qué tan frecuente recibe usted esas capacitaciones (rara vez, esporádicamente, frecuentemente o muy seguido)?,* los maestros dijeron recibir convocatorias e invitaciones para capacitación “rara vez”. Después de esta unidad, los maestros seleccionaron la opción “frecuentemente”, “esporádicamente” y solo un maestro dijo que “muy seguido”, es decir, que mínimo una vez al mes le presentaban una convocatoria para asistir a un taller de la LSM.

En la *sexta pregunta: ¿Le gustaría volver a repasar alguna asignatura o asignaturas que estudió durante su último grado de estudios (cuál o cuáles)?,* el 68% de los maestros expresaron su deseo de volver a cursar algunas materias para reforzar sus aprendizajes en su labor docente. Algunas de estas son: LSM, Aprendizaje del desarrollo de los sordos, Tableros de comunicación, Audición y lenguaje, entre otras. Una maestra mencionó que le gustaría cursar de nuevo todos los talleres.

Para la *séptima pregunta* y última de esta sección: *¿Qué herramientas de comunicación y enseñanza cree usted que pudieran perfeccionarse para mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos sordos actualmente, y que puedan enseñarse a los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje que estarán en formación?,* 22 de 34 maestros hicieron referencia directamente o indirectamente a la LSM como una herramienta de comunicación y enseñanza creen que pudiera perfeccionarse para mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos sordos actualmente, y que pudiera enseñarse a los

maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje que estarán en formación.

Por su puesto, también hubo referencias hacia los tableros de comunicación, lectura labio facial, oralización, lenguajes alternativos, manejo de la tecnología, entre otras.

A continuación, estimado lector, lo animamos a leer las conclusiones y recomendaciones de este estudio de investigación.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Podemos concluir, después de este estudio de investigación, que la respuesta global al problema de investigación, a saber, ¿Cuáles son los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura?, es la siguiente:

Según los comentarios de los 34 participantes de esta investigación, sus principales restos al educar a un alumno sordo es el de no poder comunicarse con ellos y no contar con el dominio de herramientas de comunicación y enseñanza para la educación de sus alumnos sordos.

Los maestros de educación especial reconocen y acreditan la LSM como la herramienta principal para comunicarse y enseñar a un niño sordo la LSM y, a su vez, las unidades y temas que se esfuerzan por impartirles los maestros regulares. También expresaron que hay otras herramientas de comunicación y enseñanza, como tableros de comunicación y comunicación total, aunque principalmente se enfocaron en la LSM.

Ellos están de acuerdo en que deben aprender a dominar la LSM y están en la mejor disposición de hacerlo; siempre y cuando, los cursos que se les ofrezcan, no estén en contra turno con sus horarios de clase. También manifiestan que, desde la formación inicial de los maestros de educación especial, se les debe enseñar la LSM y evitar perder el tiempo en aprenderla cuando están ejerciendo su labor docente, pues suele ocurrir que, con otros compromisos personales, ya no pueden darle prioridad a este asunto importante. Pero la propuesta de ellos es implementarlas no como simples temas que se abarcan superficialmente dentro de una asignatura; ni

como cursos extraescolares, sino que formen parte integral del mapa curricular en esta área de atención.

En cuanto al objetivo principal, podemos decir que este se ha logrado pues lo que se pretendía conocer era especificar los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura, pero que deben de incluirse desde su formación inicial, en las escuelas normales de especialización, como herramientas de comunicación y enseñanza.

Lo aseveramos pues acabamos de englobarlos, en esencia, en dos puntos:

- Los maestros de educación no pueden comunicarse con sus alumnos sordos, y
- Los maestros de educación especial no cuentan con el dominio de herramientas de comunicación y enseñanza para la educación de sus alumnos sordos.

Por lo tanto, el supuesto que se estamos comprobando, es el siguiente: el conocimiento de los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura, pero que deben de incluirse desde su formación inicial, en las escuelas normales de especialización, como herramientas de comunicación y enseñanza, pueden mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes sordos.

Hemos analizado de fondo los fundamentos de este trabajo de investigación y hay una concordancia con los resultados de la investigación en el sentido de que se ha comprobado la utilidad de la LSM como herramienta principal de comunicación y enseñanza para la educación de los alumnos sordos.

Este es uno de los principales retos de los maestros de educación especial. Primeramente, comunicarse con sus alumnos sordos, pues si no saben usar la LSM, y mucho menos la dominan, ¿cómo podrían entablar una simple conversación con ellos?

El segundo reto es, si no se pueden comunicar con ellos, ¿cómo les van a enseñar matemáticas, español (segunda lengua para los sordos), u otra materia? Entonces, una vez englobados los restos a los que se enfrentan los maestros de educación especial, podemos determinar la LSM como una herramienta básica de comunicación y de enseñanza para la educación de los sordos que debe enseñarse integralmente en las Escuelas Normales de Especialización, donde se forman a los maestros de educación especial.

Una vez que estos maestros egresan y se integran al mundo laboral, la Dirección de Educación Especial (DEE) les brinda capacitación en el uso de la LSM. Sin embargo, esos cursos son voluntarios. Es decir, no se le obliga ni se les anima, a los maestros de educación especial, a cursarlos. Como son cursos en contra turno, eso también los desanima de cursarlos.

Además, en la DEE los profesores que enseñan la LSM muchas veces se ocupan en otras funciones, no tienen un dominio completo de la LSM y el programa de esa asignatura no está bien establecido. Pareciera que enseñaran vocabulario de la LSM (como si fuera español signado) y no propiamente la gramática de la LSM.

Algo muy positivo que encontramos en el estudio es el deseo de la mayoría de los maestros de educación especial de aprender a dominar la LSM. Les gustaría cursar de nuevo algunas de las asignaturas que les ayudaron a realizar su labor docente de manera profesional. El motivo es para refrescar sus estudios y actualizarse para tener un mejor desempeño, pues saben la enorme responsabilidad que cargan en sus hombros. Eso es algo digno de elogiarse.

También pudimos notar que efectivamente los maestros de educación especial cuentan con sólidas bases para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (aunque en este estudio nos enfocamos al de alumnos con discapacidad auditiva).

Encontramos que hay una buena organización de las instituciones formadoras de docentes en educación especial, una historia de la educación especial respaldada por los padres de familia que deseaban y siguen deseando el mejor aprovechamiento académico de sus hijos, una legislatura escasa, pero al parecer, clara de los servicios que, por derecho, deben de recibir los alumnos con discapacidad y un plan de estudios encaminado a la profesionalización de maestros de educación especial. Esto lo vimos en el capítulo de fundamentos.

Ahora hemos visto que los egresados de la escuela normal de especialización reciben una profesionalización cada vez más educativa que clínica, de rehabilitación o terapéutica. Nos dimos cuenta que los maestros están mejor capacitados.

Pero también queremos resaltar las limitaciones o condiciones específicas que obstaculizaron esta investigación de alguna manera. Por ejemplo, quisimos ampliar el diseño de este estudio por medio de entrevistas con personas sordas, pero en la universidad donde predomina la educación técnica superior universitaria para sordos, nos impidieron realizar, primero, un censo y posteriormente las entrevistas. Tampoco pudimos obtener datos estadísticos de los sordos en la DEE del estado de Nuevo León porque esta institución, así como la universidad antes mencionada firmaron un acuerdo de confidencialidad de datos personales de los alumnos sordos y personas sordas registras, respectivamente, en estas instituciones.

También intentamos llevar una bitácora o diario, mediante un estudio de campo, con un grupo de sordos o, al menos, un sordo en alguna institución educativa de educación básica y no nos lo permitieron. En una secundaria, solicitamos a una maestra de educación especial que nos permitiera observar una hora clase con una alumna sorda y tampoco accedió a cooperar.

Como podemos observar, a veces, se suele confundir la solicitud de datos personales (los cuales consideramos confidenciales) a una petición de datos específicamente estadísticos como número de alumnos sordos en una institución educativa, edades, carrera en la que estudian, género, etc. O una simple petición para conocer cuántos sordos están distribuidos en cuántos centro de trabajo o escuelas del estado de Nuevo León y cuántas y cuáles USAER's los atienden, etc.

Esperamos que esta actitud hermética, por parte de estas instituciones, en el futuro no obstaculice la obtención de información valiosa para otros investigadores.

Por tal motivo, estimado lector, le invitamos a leer, por último, las recomendaciones que tenemos de este breve estudio.

5.2 Recomendaciones

La única recomendación que proponemos va dirigida a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Es la de sugerir una carga académica específica de dos asignaturas para la enseñanza de la LSM, como mínimo.

Incluso el incrementar de ocho a una cantidad superior las asignaturas relacionadas con la especialización. Para que se pudiera incorporar la enseñanza de la LSM no a modo de tema de asignatura o taller extraescolar, sino como asignaturas con programas específicos para buscar el dominio de la LSM. Los egresados de la Licenciatura en Educación Especial se enfrentar a la triste realidad de atender alumnos sordos, pero sin la posibilidad de ni siquiera comunicarse con ellos. Los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) deberían ser expertos en el uso de la LSM, como mínimo, sino que hasta intérpretes de la misma.

Esa herramienta, si bien no es la única para la educación del sordo, suele ser, en la mayoría de los casos, muy útil y práctica para comunicarse con los niños y jóvenes sordos, así como con sus padres si también son sordos.

Esto también abre otra propuesta, aunque más modesta, pues en este estudio de investigación no se manejó en ningún momento este aspecto: el de no darle, al mapa curricular de la Licenciatura en Educación Especial, un giro radical en las asignaturas de formación. Es decir, el de no iniciar de la educación básica, para pasar a la especial y finalmente caer en la área de atención deseada por el estudiante. Sino, a partir de la educación especial (con su respectiva área de atención), profesionalizarlos para enseñarles a educar a alumnos sordos, no de toda la educación básica en general, sino específicamente de la educación preescolar, primaria y secundaria incluyendo sus respectivos problemas o retos.

Pues casi iguala el número de asignaturas de formación general de maestros para educación básica al número de asignaturas de formación común de maestros de educación especial, cuando la licenciatura está enfocada a la educación especial. No es “Licenciatura en Educación Básica, campo: Educación Especial”, sino específicamente: “Licenciatura en Educación Especial”. Entendemos que está debe predominar. Aquí es donde las asignaturas y prácticas docentes pueden darse en la educación básica, pero el alumno va ya con el enfoque de maestro especial o especialista.

La última reforma de esta licenciatura fue en el 2004 hace casi 10 años. Es un buen momento para aprovechar y hacer algunos ajustes. El hombre nunca va a terminar de aprender. Sería un grave error cerrarse a la posibilidad de mejorar. Y más tomando en cuenta que los avances tecnológicos y la globalización nos permiten compartir y aprovechar ideas prácticas para mejorar nuestro desempeño docente.

B I B L I O G R Á F I A

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós Educador.

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª Ed.). Washington, DC: Autor.

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones.* Colombia: Editorial El Manual Moderno.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2013). Página de inicio. Recuperado el 4 de diciembre de 2013, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/intro

Estrada, B. (2008). *Salud mental: depresión y sordera.* México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Gobierno del Estado de Nuevo León (GENL). (2013). Dirección de Educación Especial. Recuperado el 6 de junio de 2013, de http://www.nl.gob.mx/?P=d_educ_espec

Gómez, N. (2008). *Para más señas, Laura. Serie "Kipatla, para tratarnos igual".* México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal.* México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2013). México en cifras. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=19

López, L. A., Rodríguez, R. M., Zamora, M. G. y Esteban S. S. (2006). *Mis manos que hablan. Lengua de señas para sordos*. México: Trillas.

Martínez, P. (2011). *Manual básico de investigación científica* (2ª Ed.). México: Editorial El Manual Moderno.

Ordóñez, E. (2003). La formación de docentes dedicados a la educación especial. *Puntos,* (7), 83-85.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). Página de inicio. Recuperado el 5 de diciembre de 2013, de http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/

Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano* (11ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Presidencia de la República. (1993). Ley General de Educación. México: Diario Oficial de la Federación.

Presidencia de la República. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México: Diario Oficial de la Federación.

Stokoe, W. C. (2004). *El lenguaje en las manos. Por qué las señas precedieron al habla.* México: Fondo de Cultura Económica.

Schmelkes, C. y Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (3ª Ed.). México: Oxford University Press

Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ). (2010). *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos. Escucha mis manos y sabrás lo que digo.* México: SEJ.

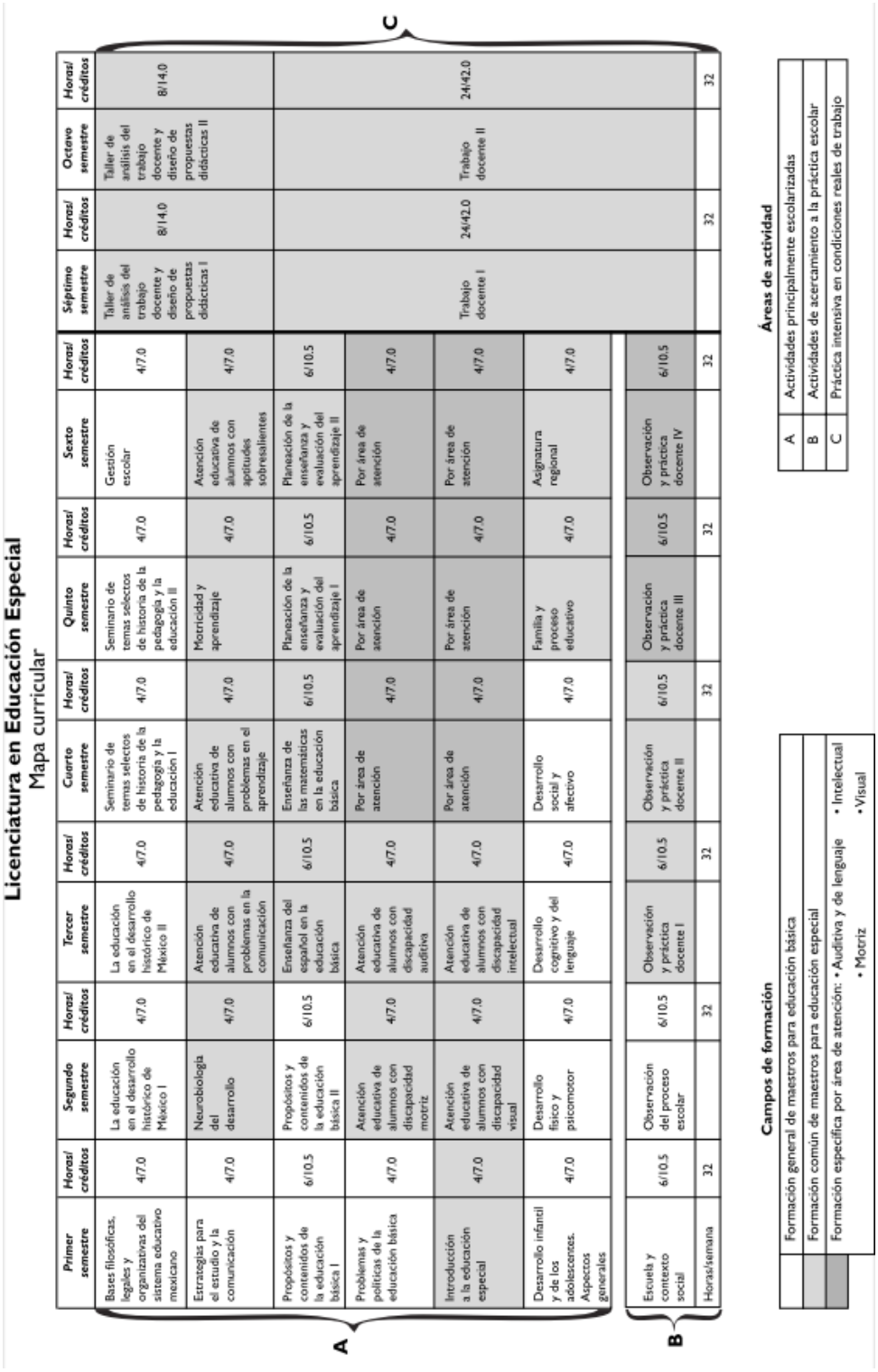
Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad.* México: SEP.

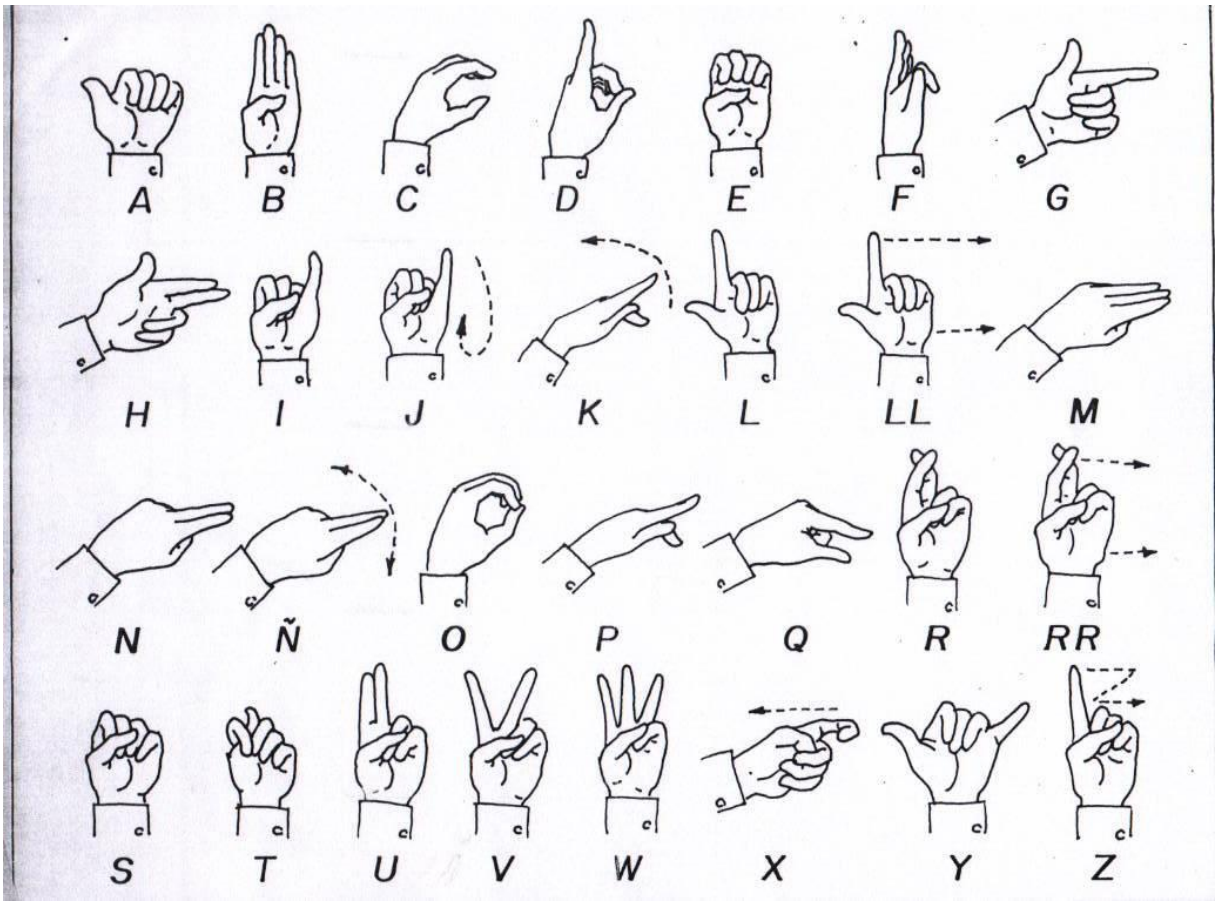
Wikipedia. La enciclopedia libre. (2014). Comunicación con personas con discapacidad. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n_con_personas_con_discapacidad

ANEXOS

Anexo A. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Especial.



Anexo B. Alfabeto manual en Lengua de Señas Mexicana (LSM).



Anexo C. Ejemplo de un tablero de comunicación.

Anexo D. Instrumento de recopilación de información.

ENTREVISTA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (ÁREA DE ATENCIÓN AUDITIVA Y DE LENGUAJE) Y LOS RETOS DE LOS ALUMNOS SORDOS ATENDIDOS POR LAS USAER

Objetivo de la entrevista: La presente entrevista está diseñada para recabar información acerca de la formación docente de los maestros de educación especial (en particular los que estudiaron la área de atención en auditiva y de lenguaje) y pretende detectar los retos a los que se enfrentan los alumnos sordos atendidos por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Fecha de aplicación: _____/_____/_____.
día mes año

1. DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

Edad:		**Año de egreso:**	
Género:		**Año de ingreso al campo laboral:**	
Último grado de estudios:		**Años de antigüedad:**	
Institución de egreso:		**Alumnos sordos atendidos:**	

2. FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. ¿En cuánto tiempo realizó sus estudios de su último grado de estudios?

_____

2. ¿Durante su estancia educativa, en su último grado de estudios, cuántas asignaturas le enseñaron herramientas para comunicarse con los alumnos sordos a fin de enseñarles lo que no pueden escuchar?

_____

3. ¿Puede mencionar cuáles fueron las herramientas que le enseñaron para comunicarse y enseñarle a los estudiantes sordos?

_____

4. ¿Le enseñaron la Lengua de Señas Mexicana (LSM)?

_____

5. ¿Hasta qué punto domina la LSM (básico, intermedio, avanzado o experto)?

_____

6. ¿Considera usted que sea valioso y útil dominar la LSM, para implementarla como herramienta de comunicación y enseñanza para los estudiantes sordos? ¿Le gustaría aprender a dominar la LSM?

_____

7. ¿Por qué decidió estudiar la Licenciatura en Educación Especial con área de atención en auditiva y de lenguaje?

_____

3. RETOS A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. ¿Qué observa usted cuando el (la) maestro regular enseña a su grupo y que tiene a un alumno(s) sordo(s)?

_____

2. En su experiencia personal, ¿a qué retos se ha enfrentado usted mismo al enseñar a un alumno sordo?

_____

3. ¿Qué herramientas de comunicación y de enseñanza cree usted que necesita para enseñarle a un alumno sordo?

_____

4. ¿Recibe usted capacitación constante de parte de las USAER, o de la Dirección de Educación Especial (DEE) del Estado de Nuevo León, para su mejora continua y profesional en atención a alumnos con discapacidad auditiva?

_____

5. ¿Qué tan frecuente recibe usted esas capacitaciones (rara vez, esporádicamente, frecuentemente o muy seguido)?

_____

6. ¿Le gustaría volver a repasar alguna asignatura o asignaturas que estudió durante su último grado de estudios (cuál o cuáles)?

_____

7. ¿Qué herramientas de comunicación y enseñanza cree usted que pudieran perfeccionarse para mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos sordos actualmente, y que puedan enseñarse a los maestros de educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje que estarán en formación?

_____

Anexo E. Carta de consentimiento informado.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación que lleva como título **"Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención a niños sordos",** corresponde a una tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, campo: Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 19B, y tiene como propósito detectar los principales retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial con área de atención en audición y de lenguaje. La idea es que, una vez identificados, se puedan brindar ideas y herramientas útiles y prácticas para vencer esos retos.

Entonces, se podrán proporcionar recomendaciones sólidas a las escuelas normales de especialización que podrán implementar en sus propias instituciones educativas o recomendar a las autoridades educativas indicadas su implementación en el mapa curricular para su estudio como parte de la formación docente de los futuros maestros en educación especial con área de atención en auditiva y de lenguaje.

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es **voluntaria y no remunerada.** Si usted decide participar en la investigación tendrá **libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento.**

La entrevista se realizará por escrito y su registro se mantendrá en **privacidad** y sólo el investigador responsable tendrá el acceso a la información que usted entregue. Su participación será **anónima,** por lo tanto, **su nombre y otros datos personales no aparecerán** cuando los resultados del estudio sean utilizados en esta investigación o, posteriormente, publicados.

En caso de tener alguna duda o consulta sobre esta etapa de la investigación, usted podrá contactarse con el investigador responsable: **Lic. Roberto Macías Alonso** al número de teléfono celular: **81-1189-7270** o al correo electrónico: maestrorobertomacias@hotmail.com.

Nombre y firma del participante:

_____

Nombre y firma del investigador responsable:

_____

Fecha: _____/_____/_____.
día mes año