



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Formación de profesionales de la educación especial : gestores de
ambientes de aprendizaje

AUTOR: Eduardo Noyola Guevara

FECHA: 2018

PALABRAS CLAVE: Formación profesional, Ambiente de aprendizaje, Práctica
profesional, Perfil de egreso

Formación de profesionales de la educación especial:

gestores de ambientes de aprendizaje

Eduardo Noyola Guevara

El libro denominado *Formación de profesionales de la educación especial: gestores de ambientes de aprendizaje*, presenta resultados de una investigación de corte cualitativo. Se indaga sobre el perfil de egreso de los estudiantes para el profesorado de educación especial, desde el análisis de su experiencia de práctica docente a partir de su formación profesional, y la ejercida al incorporarse a la Unidad de Educación Regular (USAER).



CE13310
ej. 2

El tema es un eje central de la formación profesional, co, nutrido y desarrollado por los recabados por medio de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Documenta sesiones de reflexión y análisis de la experiencia de práctica docente de los estudiantes normalistas, se accede a las opiniones de los catedráticos a través de la entrevista, los egresados se expresan en grupo focal, y se observa la práctica docente en USAER de una egresada. Están definidas tres categorías que ayudan a la comprensión de la estructura interna del texto: perfil de egreso, ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

El libro muestra en los hallazgos cómo la exposición a variadas formas de practicar la docencia durante la vida estudiantil, ejercen gran influencia en la adopción de un estilo docente desde la formación inicial. Las reminiscencias de la tradición son puntales en la búsqueda de la transformación de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en la Escuela Normal.

El lector, se dará cuenta de que este trabajo es un estudio reflexivo y propositivo, que surge del conocimiento y la pasión del autor por la educación y, especialmente, como una apuesta por regresar a una de las grandes preguntas de la educación: ¿para qué formamos?



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL DEL ESTADO DE
SAN LUIS POTOSÍ

ediciones
del lirio

**Formación de profesionales de
la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje**

**Formación de profesionales de
la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje**

Eduardo Noyola Guevara

378.72
N959f
b.1h
(C13442
(4)

378.72

N959f

Noyola Guevara, Eduardo

Formación de profesionales de la educación especial: *gestores de ambientes de aprendizaje* / Eduardo Noyola Guevara. – México: Ediciones del Lirio, 2018.

320 p.; 24 cm.

Incluye bibliografía

1. Educación superior – México 2. Educación superior – Investigación 3. Educación especial – México 3. Niños con discapacidades 4. Niños con problemas de aprendizaje

Formación de Profesionales de la Educación Especial: Gestores de ambientes de Aprendizaje

D.R© Eduardo Noyola Guevara.

D.R. © Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Domicilio: Nicolás Zapata núm. 200, zona centro, CP 78000

San Luis Potosí, S.L.P., México. Teléfono (444) 8 12 34 01

Página web institucional: <<http://www.beceneslp.edu.mx>>.

Primera edición, 2018

Diseño editorial: Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8569-16-8

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la respectiva autorización.

Primera edición, México / Ediciones del Lirio, BECENE, 2018.
enero, 2018

Impreso en México / Printed in Mexico



CENTRO DE INFORMACION
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Biblioteca Especializada

San Luis Potosí S.L.P.

El compromiso del educador como gestor de aprendizaje, es pro-mover procesos inclusivos y evitar que sus alumnos se vean su-mergidos en la red nefasta del estigma, la discriminación y la exclusión; ha de pugnar porque las diferencias individuales en cada niño y niña no se conviertan en el pretexto para etiquetar y marcar su historia personal, social y tal vez toda su vida.

Eduardo Noyola Guevara

Contenido

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN.....	17
I. LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ.....	23
II. HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER LA DIVERSIDAD. COMPROMISO PENDIENTE DE LA HUMANIDAD.	47
Educación para todos, aspiración con escasos logros.	58
Declaración Mundial sobre Educación para Todos. “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.	59
Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad.....	61
Salamanca, Cinco Años Después.	63
Declaración de Salamanca. 10 años después (2004).....	65
Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional.	66
La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro.....	68
Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad.....	73
Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).	75
¿Es posible una escuela para todos?	79
La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.....	82
La definición docente y el proceso interactivo de la clase.	85
Formarse para la docencia.	93
El aula es un ambiente de aprendizaje.....	97

III. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO.	107
El método hermenéutico-interpretativo.....	112
El interaccionismo simbólico.	114
Acceso a los datos. Técnicas e Instrumentos.....	119
Los participantes: alumnos, egresados y catedráticos.	122
El trabajo de campo.....	125
Procedimiento de análisis de datos.....	131
1. Perfil de egreso.....	136
2. Ambiente de aprendizaje.	138
3. El docente de educación especial como gestor de aprendizaje.	139
IV. ELEMENTOS NUCLEARES EN LA DEFINICIÓN COMO GESTOR DE APRENDIZAJE.	143
1.- Perfil de egreso	146
1.1 Habilidades en desarrollo	147
1.2 Colaboración de Catedráticos de la LEE 2004.....	165
1.3 Papel del catedrático de OPD	168
1.4 Referencia curricular.....	177
1.5 Confrontación del saber.....	180
1.6 La intención formativa.....	184
2.- Ambiente de aprendizaje.....	190
2.1 Concepto/definición de ambiente de aprendizaje	194
2.2. Crear ambiente favorable	197
2.3 Organización del espacio institucional.....	206
3.- El docente de educación especial como gestor de aprendizaje.	214
3.1 Aplicación del conocimiento.....	214
3.2 Conocimiento teórico sobre el niño.....	221
3.3 Interacción con los maestros	226
3.4 Interacción con los niños	231
3.5 Interacción con los padres	238
3.6 Modelo o referencia docente.....	241

V. APORTACIONES A LA DISCUSIÓN TEÓRICA DE LOS GESTORES DE ambientes de aprendizaje	253
Referencias.....	277
Anexos	286
Anexo 1 Los rasgos deseables del nuevo maestro	286
Anexo 2 Organización de contenidos de las asignaturas de observación y práctica docente del plan de estudios de la LEE 2004.....	292
Anexo 3 Los tópicos de las entrevistas	315

PRÓLOGO

Este libro es un texto valiente, que se atreve a ir a contracorriente de las tendencias simplificadoras del actual momento educativo. Se posiciona firmemente ante las corrientes que de un tiempo a la fecha se centran en lo procedimental y técnico, en cómo hacer las cosas y, en vez de caer en la trampa de la arrogancia académica, señalar cómo deben de llevarse a cabo, al mismo tiempo que se pregunta para qué hacerlas. Esto en sí mismo es valioso pues Eduardo Noyola lleva al lector al fenómeno de la formación del educador y no escatima esfuerzos en mostrar, tanto sus fundamentos históricos como la práctica real, pasando por la legislación y las expectativas que tienen los actores involucrados.

Como educador e investigador comprometido con su disciplina y su entorno, escudriña el marco histórico y normativo y nos transporta a las famosas declaraciones internacionales de las últimas décadas del siglo xx, que en un intento noble pero tal vez ingenuo, pretenden influir homogéneamente en las prácticas locales. Eduardo sabe que no es a través de la adopción acrítica de las ideas y resoluciones la manera en que se logra el desarrollo de los alumnos. Hace una revisión crítica de los logros de estos acuerdos y nos muestra que, en espíritu, siguen siendo valiosas, pero en la práctica se quedan cortas pues carecen del sustento de la realidad local. El caso más tangible es el balance de la década posterior a la declaración de Salamanca.

Pasando al marco nacional, nos recuerda que la educación para alumnos con capacidades diferentes ha transitado por muchos momentos desde la creación de las escuelas nacionales para sordos y ciegos en la segunda mitad del siglo xix, hasta las normativas que ahora operan ema-

nadas de los planes sectoriales de educación y la misma Ley General de Educación. En este sentido, en el ámbito local, nos va llevando por los pasillos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) y nos plantea, de manera breve pero sólida, cómo los estudiantes normalistas a mediados de los ochenta del siglo pasado requerían de una capacitación adicional que la BECENE les daba para poder integrarse como profesores de grupo integrado.

Una vez que establece con claridad el terreno histórico y normativo, pasa a resaltar la trascendencia del desempeño profesional de los educadores y su muy necesaria formación. Como apasionado que es de la docencia, resalta la trascendencia que tiene que el profesor se entregue al desarrollo de sus alumnos, teniendo la capacidad de “leer” el terreno, al mismo tiempo que sea capaz de comprender las dinámicas de relación que se dan en el centro escolar y el aula, entender el momento de desarrollo por el que pasan sus alumnos y tener la aptitud de establecer ambientes propicios para la convivencia y el aprendizaje. Sobre este último punto, el Dr. Noyola resalta cómo los alumnos en su intercambio diario con docentes y compañeros, van logrando adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades, ello como consecuencia de la efectiva mediación del profesor.

Una mención especial merece el trabajo de investigación que llevó a las conclusiones y posteriores discusiones teóricas. El desarrollo de entrevistas con docentes de la Escuela Normal, con sus estudiantes de diferentes grados de avance y la realización de grupos focales con egresados, produjeron decenas de horas de información relevante y pertinente que dieron luz a las evidencias, y con ello, a las discusiones conceptuales. La conducción de observaciones en el aula, en tanto testigo de la dinámica de las intervenciones de los maestros y los docentes en formación, permitió redondear los hallazgos. La parte central del texto nos comparte muchas citas en las que docentes y alumnos brindan su perspectiva sobre el fenómeno de la formación de los profesores de educación especial y deja muy claro cómo los docentes, al afrontar su responsabilidad como formadores, recurren casi inevitablemente a sus experiencias y reflexiones en la Escuela Normal.

Por último, la discusión teórica sobre el papel de los docentes como gestores de ambientes de aprendizaje nos deja ver cómo las asignaturas de Observación y Práctica Docente sí tienen impacto, pero en ocasiones no el que se desea o al menos el esperado. Queda claro que los alumnos normalistas transitan el plan de estudios, realizan las actividades esperadas, interactúan con compañeros y docentes y llevan a cabo las prácticas, sin embargo, no hay un “elemento marcador” que les permita relacionar conceptualmente lo que hacen ni referirlo a la estructura curricular. De alguna manera, se puede decir que aprenden por modelaje, recordando experiencias, ejercicios, diálogos y acciones puntuales que posteriormente usan en su labor, pero no logran separar al docente que los formó de la intención educativa. Por otro lado, a pesar de ser conscientes de la trascendencia de la gestión de los ambientes de aprendizaje (tanto como participantes como promotores), les cuesta trabajo referirlo a sus capacidades tácitas.

El Dr. Eduardo Noyola no da paso al cortoplacismo, reflexionando sobre datos puntuales y evidencias claras, pero mantiene la mirada en el impacto que tiene la formación en las nuevas generaciones. Sabedor que el futuro de una nación reside en buena medida en la transformación de las nuevas generaciones, se centra en cómo mejorar la formación docente. Percatándose del papel transformador de los profesores normalistas, del impacto que tiene una estructura clara del plan de estudios y de compartir la comprensión del mismo, nos lanza algunos retos a seguir. Entre ellos, lograr que la experiencia práctica sea referente obligado para la formulación conceptual de los aprendizajes y rescatar la trascendencia que tiene el saber práctico sistematizado. Por otro lado, nos propone llevar a los docentes en formación a más reflexiones que les permitan referir sus acciones a conceptos y métodos, de tal manera que se reposicione dentro del aula al profesional reflexivo del que tanto habló Chris Argyris.

Para concluir estimado lector, tome este texto como lo que es: un estudio reflexivo y propositivo que surge del conocimiento y la pasión del autor por la educación, y, especialmente, como una apuesta por regresar a una de las grandes preguntas de la educación: ¿para qué formamos?

Juan Carlos Silas Casillas.

humana que desarrolla pautas y formas de interacción, son visibles en la organización social que caracteriza a los grupos humanos en los entornos o en las variadas instituciones que regulan la vida diaria de las personas, por ejemplo, las escuelas.

Este nivel de comunicación está regulado por procesos mentales que los individuos pueden controlar a través de su inteligencia reflexiva, misma que permite o no la acción inmediata, que la demora ante la pertinencia de la acción, y que al mismo tiempo permite elegir de entre un abanico de posibles reacciones. Esta toma de conciencia del actuar propio es resultado de un proceso social y cognitivo, el cual alimenta gradualmente el desarrollo de la persona y la prepara para su actuar en los escenarios que lo coloca su trayectoria de vida.

El ser humano, en su presencia individual, va generando formas de conducirse que pueden provocar ciertas reacciones en quienes interactúan con él; además, tiene la capacidad distintiva de anticipar la respuesta que espera que surja de los otros. De igual manera, resulta crucial considerarse a sí mismo como componente que emerge de la actividad social y las relaciones sociales, es decir, aparece como la conciencia de sí mismo. En su desarrollo y consolidación, la reflexión ocupa el papel central al ser un recurso para ponerse en el lugar del otro.

El desarrollo de la persona se da en varios planos, por ejemplo, la madurez física es notoria en el logro de habilidades, destrezas y capacidades. De igual manera se da el desarrollo social, por lo que la educación asume su tarea proporcionando hábitos comunes que son "internalizados" por quienes asisten a ella. Esta generación de significados compartidos son resultado de negociaciones con las propias construcciones de origen y las que se van incorporando a medida que la experiencia se hace más amplia.

De lo anterior dan cuenta algunas premisas básicas del interaccionismo simbólico, mismas que guiaron la investigación de la que surge la presente obra y son las siguientes: la capacidad de pensar del ser humano está mediada y regulada por la interacción social; en esa interacción, las personas aprenden e incorporan a su pensamiento los símbolos y significados que permiten ejercer su capacidad cognitiva para actuar e interactuar; el ser humano es capaz de modificar o alterar los significados y los símbolos

que usa a partir de la interpretación que logra, define posibles cursos de acción, que valorados hacen posible la elección del que mejor convenga a la situación; estas acciones e interacciones dan lugar a los grupos y sociedades. En este tránsito el individuo va aprendiendo los significados que circulan en el proceso de socialización.

En la escuela, los niños y las niñas, además de los profesores, viven la experiencia de intercambiar y aprender nuevos significados y símbolos que regulan sus acciones en ese espacio de relaciones cotidianas. La escuela actúa a través de los profesores, y éstos han acumulado significados y símbolos que representan en su actuar docente. De acuerdo a los hallazgos derivados de la investigación, estos significados y símbolos han sido aprendidos durante la interacción en general, y en la socialización en particular. ¿Qué hace un profesor? ¿Cómo lo hace? ¿Dónde lo aprendió y cómo? ¿En la Escuela Normal, en su historia como estudiante o en su experiencia como profesor en formación?

El proceso que se alude en el párrafo previo es el tema que aborda este documento. El texto Formación de profesionales de la educación especial: gestores de ambientes de aprendizaje, es el resultado de una investigación presentada como tesis en el programa doctoral de alta calidad que desarrollan de manera conjunta la **Universidad Iberoamericana** (Puebla, Ciudad de México y León) y el **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente** (ITESO). Programa inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, cuyo objetivo es formar investigadores que comprendan y expliquen problemas educativos específicos bajo perspectivas disciplinares diversas y las herramientas metodológicas adecuadas; que ofrezcan propuestas de solución a los problemas educativos que afectan, en mayor medida, a los sectores sociales que sufren de mayor marginación.

El tema abordado emerge como una preocupación profesional, respecto al ser docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Su estudio centró la indagación en la experiencia formativa que brinda la línea de acercamiento a la práctica docente del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial (LEE, 2004), la cual ofrece la BECENE como un espacio donde se expresan

los rasgos del perfil de egreso vinculados con la creación de ambientes de aprendizaje.

Para conocer la trascendencia en la formación inicial de los alumnos y egresados de la LEE 2004, se accedió a la actividad propiamente pedagógica que se desempeña en los centros escolares que reciben apoyo de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular). En esta tarea fue fundamental el uso de la observación, la entrevista y el grupo focal. Perrenoud (2004) expresa que *conducir la progresión de los aprendizajes* implica concebir y dirigir situaciones que atiendan a las posibilidades de los alumnos, establecer vínculos con las explicaciones teóricas sobre el aprendizaje, observar y evaluar a los alumnos ante las situaciones de aprendizaje, además de controlar y tomar decisiones de progresión en el proceso pedagógico. De esta manera, la necesidad de realizar el estudio se justificó por la necesidad de conocer el modo en que el perfil de egreso se define como tal, a medida que el docente utiliza recursos disponibles en el aula, y aquellos inherentes al individuo, en el logro un derecho individual: la educación.

El apartado inicial delimita el foco central de interés que merece la atención del formador de profesores por su relevancia. La descripción de elementos vinculados a la temática es expuesta, se justifica el estudio a partir de argumentos y evidencias que surgen del campo de estudio al que se accedió. Las cuestiones centrales a investigar y sus intenciones son dos elementos centrales de este apartado.

Una vez presentado el tema en estudio, sigue el soporte teórico que revela las relaciones entre los elementos nucleares del planteamiento. Se agrega el marco de *Educación para todos* como iniciativa mundial en pro de una educación de calidad sin exclusiones, misma que es apoyada con la exposición de diversas resoluciones que, en años recientes, han difundido la necesidad de ofrecer una educación que responda a las necesidades de la población vulnerable. La USAER, como instancia responsable de la atención psicopedagógica a alumnos, es descrita y ubicada en el contexto de la investigación desarrollada. Los temas de la formación para la docencia y el aula como ambiente de aprendizaje son tratados con la finalidad de enmarcar el espacio específico de indagación.

La descripción metodológica presenta el enfoque cualitativo, el cual es destacado desde sus rasgos característicos, pertinentes para el tema abordado; mientras que el método hermenéutico-interpretativo y el interaccionismo simbólico son recursos fundamentales en el manejo e interpretación de los datos recabados a través de la observación, al igual que la entrevista semiestructurada y el grupo focal, mismos que fueron útiles para los fines de esta investigación. Se incorpora una breve descripción de los participantes, del trabajo de campo y el procedimiento de análisis de datos que muestra las dimensiones conceptuales en que se organizó la información de la que emergen los hallazgos.

Los resultados de la indagación realizada, y que ahora se dan a conocer en la presente obra, organizan los *elementos nucleares en la definición como gestor del aprendizaje*; las subcategorías de análisis agrupadas en las categorías: *perfil de egreso, ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje* son descritas desde los hallazgos, en tanto que las evidencias apoyan los argumentos y dan solidez a las ideas presentadas.

Las aportaciones a la discusión teórica centran la trascendencia del tema para las instituciones formadoras de docentes, particularmente aquellas que ofrecen programas de educación especial. Los estudiantes normalistas y egresados de programas afines encontrarán, sin duda, elementos que favorezcan el desarrollo de su tarea y la reflexión de la propia práctica.

La contribución del presente texto será relevante y cumplirá su objetivo en la medida que los lectores, en particular quienes se dedican a la formación de profesores y quienes ejercen la docencia en los servicios de educación especial, realicen un ejercicio de análisis desde su actuación como promotor del desarrollo de un perfil profesional en el estudiante normalista o como profesional de la educación especial; en la formación de profesores y en el perfeccionamiento docente, es evidente la necesidad de generar proyectos de intervención que, en su respectivo nivel de responsabilidad, consideren los referentes que son expuestos a continuación, mismos que se fundamentan desde la referencia empírica documentada y en las aportaciones de diversos investigadores del fenómeno educativo al tomar a la docencia como tema de investigación.

I. La implementación de los estudios de licenciatura en educación especial en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí

El tema de la calidad docente no es asunto nuevo en los sistemas de formación de profesores, que además está íntimamente relacionado con el aprendizaje escolar.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí fue fundada el 4 de marzo de 1849. Desde su creación ha entregado generaciones de profesores formados en distintos planes de estudio al Sistema Educativo. En la actualidad ofrece formación inicial en las licenciaturas en: Educación Preescolar, Primaria, Educación Especial, Educación Física y Secundaria en Matemáticas, Español e Inglés; así mismo, para la formación continua y superación profesional cuenta con los programas de Maestría en Educación Preescolar, en Educación Primaria y el Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

Para 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reformulación del Artículo Tercero Constitucional, la promulgación de la Ley General de Educación (y en particular del Artículo 41) además de los avances en las explicaciones teóricas y en las perspectivas metodológicas, surgieron sustanciales cambios en la educación básica de nuestro país. El Plan de Estudios 1985 de la Licenciatura en Problemas de Aprendizaje que se desarrolló por 13 años (nueve generaciones egresaron de 1994 hasta 2007) dio paso a que en 2004 apareciera el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) en el área Auditiva y de Lenguaje.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa¹ (2002), en su misión, propone

1 La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. (Programa Nacional de Fortalecimiento

favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales. Dicho programa otorga prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, mismo que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

Lo anterior demanda que el docente tenga claridad en sus funciones y responsabilidades, en cuanto a la intervención educativa que implemente. Es decir debe concebir que su práctica educativa tiene como referente la educación básica, y que su desempeño profesional es un factor fundamental para cubrir una preciada meta en nuestro sistema educativo: ofrecer una educación de calidad con equidad y justicia. Esta referencia se declara en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, apartado 3. Igualdad de Oportunidades, punto 3.3 Transformación Educativa. Objetivo 9 Elevar la calidad educativa que expresa:

Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje.

La formación docente en el campo específico de la educación especial ha transitado por diversas propuestas curriculares, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí se han desarrollado dos, una que perduró por más de una década, y la actual con trece años de vigencia (2004-2017).

En los años setenta y ochenta, el personal que desarrollaba su servicio profesional en las instituciones de educación especial contaba con una formación de Normal básica y estudios en las Escuelas Normales de Especialización. En cambio, el personal que trabajaba en los “grupos

de la Educación Especial y la Integración Educativa, SEP, 2005, p. 36).

integrados” (antecedente de la USAER) dentro de la escuela primaria, eran normalistas y recibían algunos cursos de actualización para atender a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.

El plan 1985 de la licenciatura en educación especial, vigente hasta 2007 (año en que egresó de la BECENE la última generación), de acuerdo a datos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, formó aproximadamente 53,000 profesionales de la educación especial en el país. En los años noventa el personal de la BECENE que impartía cátedra en esta licenciatura realizó ajustes a los programas del plan 1985; los motivos de esto fueron una reorientación de los servicios de educación especial, el Acuerdo para la Reforma de la Educación Básica, el surgimiento del plan 1993 de Educación Primaria, el movimiento de Integración Educativa entre otros sucesos de carácter nacional o internacional.

El plan mencionado comprendía 63 espacios curriculares dividido en Tronco Común (31): Línea de Formación Social (9), Pedagógica (11), Psicológica (5) y Cursos Instrumentales (6); y Área Específica (32): Línea Pedagógica (13), Formación Biomédica (3) y Apoyo a La Formación Específica (16).

En el Área Específica se ubicaron los cursos: Observación de la Práctica Educativa I y II, Introducción al Laboratorio de Docencia, Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, vinculados con el desarrollo de observación y/o práctica docente en instituciones de educación inicial, básica, escuelas de educación especial por discapacidad, sector privado o clínicas de conducta (LEE, Plan de estudios 1985).

Las prácticas desarrolladas por los estudiantes de esta licenciatura, en general, se realizaban un día a la semana y una semana intensiva por semestre en la institución que el catedrático del curso asignaba a cada estudiante. El desarrollo de la práctica se basaba en elaborar una planeación de intervención dirigida a los alumnos que presentaban discapacidad o para dar atención en cubículo a casos específicos del área de problemas de aprendizaje.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

En agosto de 2004, el personal docente, asignado a impartir cátedra en la LEE, se traslada a la ciudad de México a iniciar una serie de cursos de actualización ofertados durante la implementación de la LEE 2004. El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación (LEE, Plan de estudios 2004):

- a) *Actividades Principalmente Escolarizadas.* Incluye 36 asignaturas en los primeros seis semestres. La carga varía de cuatro a seis horas semanales impartidas en varias sesiones.
- b) *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar.* Seis asignaturas distribuidas en los primeros seis semestres. Se destinan seis horas semanales a su desarrollo. Incluye la realización de observación y práctica docente, 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 regular.
- c) *Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.* Corresponden a los dos últimos semestres. Para realizar esta tarea, los alumnos de la Normal reciben tutoría continua del profesor titular del grupo donde realiza su práctica docente.

Con respecto a la organización de las asignaturas en el plan de estudios, la lógica es la siguiente:

- I. *Formación general de maestros para educación básica.* Concentra asignaturas que favorecen el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano. Un panorama general de los problemas y políticas relativas a la educación básica en el país. Historia de la educación básica y de la educación especial en México. Historia universal de la pedagogía y la educación. Características de organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica. Propósitos formativos que tiene la educación básica en nuestro país. Conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes, la diversidad que caracteriza a los grupos escolares. También se fortalece la capacidad para el trabajo académico, el estudio, la comunicación y el aprendizaje autónomo. El conocimiento del trabajo en la escuela, el contexto donde se ubica y los actores que participan en el proceso escolar.

- II. *Formación común de maestros para educación especial.* Asignaturas que favorecen el conocimiento del trabajo que se realiza en educación especial. La construcción de propuestas o proyectos escolares que respondan a la escuela inclusiva. La organización de la intervención educativa para que los niños alcancen las finalidades de la educación básica. Contar con una formación pedagógica, saber diseñar y aplicar programas de intervención educativa. Utilizar los programas de educación básica, evaluar el quehacer profesional que permita el desarrollo de habilidades docentes para promover el desarrollo integral de los alumnos. Contar con herramientas conceptuales que le permitan identificar necesidades educativas especiales, características del desarrollo, nivel de competencia curricular. Realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con las características de los alumnos que la requieran. Propiciar la integración educativa de los alumnos, promoviendo la individualización de la enseñanza, y que así éste participe en forma colegiada en los procesos de gestión escolar con maestros y la comunidad educativa.
- III. *Formación específica por área de atención.* Inicia en el cuarto semestre. Adquiere las competencias para una actividad docente eficaz, que promueva el desarrollo de las potencialidades de niños y adolescentes. Las asignaturas buscan que el futuro docente pueda brindar respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos. Define el marco que le permita profundizar de manera autónoma y continua su formación científica, atendiendo a los avances que impacten en la enseñanza (LEE, Plan de estudios, 2004, pp. 69-71).

El propósito central del Plan de Estudios de la LEE 2004 es que el estudiante normalista logre el perfil de egreso del docente de educación especial, en palabras de Flores (2011), que refleje la “descripción de los rasgos deseables o propuestos que deberán cumplir los alumnos como producto de su formación en un programa educativo, mismos que lo habilitan para atender las necesidades y problemáticas previamente reconocidas en el currículum” (Flores, 2011, p. 3). Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso. Méndez (2011) explica que el perfil es un “modelo de ser humano preparado para una función y un oficio: La docencia” (Méndez, 2011, p. 227).

Los rasgos del perfil de egreso (anexo 1) del maestro de educación especial son expresados en la propuesta curricular del plan 2004 de la LEE y se agrupan en los siguientes campos formativos: *habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.*

El perfil de egreso se promueve en forma articulada y no corresponde de manera exclusiva a un área de atención, una asignatura o actividad específica. Bajo esta perspectiva, Segura (2004) lo propone como “conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializa en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa” (Segura, 2004, pp. 19-20). En este caso, el profesional de la educación especial trabajará con niños y adolescentes que asisten a las escuelas de educación regular con apoyo de la USAER, escuelas de educación especial o centros educativos privados que ofrecen el servicio.

Durante la implementación del plan de estudios, los catedráticos normalistas se vieron involucrados en cursos nacionales de actualización, seminarios y reuniones de evaluación sobre su puesta en marcha. Gradualmente la propuesta curricular se vuelve conocida, los docentes normalistas realizan visitas de observación al desempeño de los estudiantes normalistas en las jornadas de práctica, documentan la experiencia y la comparten con el colegiado docente y los estudiantes. Esta realidad institucional no se vio exenta de dificultades; algunos catedráticos desconocían la realidad de la educación especial o recién se incorporaban a la formación docente. Durante los primeros años de implementación del plan, los estudiantes realizaban sus prácticas en formación en las escuelas primarias con el servicio de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia conocida como:

Servicio de apoyo de educación especial encargado de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o

aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas (Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, 2006, p. 37).

La experiencia generada en las jornadas de práctica es documentada por los estudiantes normalistas, se expone ante el grupo y docentes del semestre en curso. Los catedráticos dan a conocer su visión en las reuniones colegiadas que se programan semestralmente sobre el desempeño de los futuros docentes; en éstas, se establecen acuerdos para favorecer de manera conjunta los rasgos del perfil de egreso. Destaca el señalamiento de los catedráticos acerca de la dificultad para generar ambientes de aprendizaje en los grupos escolares donde se realizan las prácticas en formación. Esto es, en parte, un reflejo del proceso formativo que viven los profesores principiantes. Castañeda y Navia (2009), al mostrar un estudio sobre las experiencias de socialización profesional de docentes principiantes, mencionan que los docentes noveles

[...] se enfrentan con el hecho de que la formación inicial no forma para las realidades que los profesores van a encontrar en su ejercicio docente y, por otro lado, con una dinámica rutinaria no inclusiva y poco solidaria de la vida profesional en el centro educativo donde van a desempeñarse profesionalmente (Castañeda y Navia, 2009, p. 4).

Las autoras muestran cómo a partir de la inserción laboral los nuevos docentes aprenden a ser profesores, interiorizando modelos y formas de actuación en situaciones diversas; las narraciones de los participantes en la investigación mencionada tienden a refugiarse en imágenes previas de la enseñanza, las cuales han construido al vivir la experiencia como estudiantes. Esta idea, de alguna manera refleja que la institución formadora no ofrece suficientes elementos que orienten a los egresados para ejercer la profesión, “algunos tienden a reproducir en el aula lo asimilado como una forma eficaz de enseñanza cuando aprendieron como alumnos en sus primeros años escolares” (Castañeda y Navia, 2009, p. 5).

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

En nuestro país, al ingresar al campo laboral no hay acompañamiento que permita al profesor novel adaptarse gradualmente al entorno donde realizará su actividad docente, si bien existe un sistema institucionalizado de apoyo durante la formación inicial (presencia de tutor y asesor en 7º y 8º semestres), en muchos casos la utilidad pedagógica es cuestionada por los alumnos y egresados.

Lo anterior justifica la existencia de nuevas exigencias formativas en los profesionales de la educación especial. La presencia de alumnos que requieren apoyo de USAER en las escuelas de educación básica demanda un profesional del que depende el éxito o fracaso de los procesos de inclusión escolar. Gallego y Rodríguez (2007) expresan que las sociedades requieren nuevos profesionales de la educación con un

[...] perfil de profesor significativamente diferente del tradicional, capaz de organizar, estimular y mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y con capacidad para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, para dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 104).

El mapa curricular de la LEE 2004 propone la línea de formación profesional denominada “actividades de acercamiento a la práctica docente”, incluye seis asignaturas que implican desarrollar jornadas de observación, ayudantía y práctica docente en los dos últimos semestres y se denomina *trabajo docente*. Estas jornadas se realizan en las instituciones de educación básica que cuentan con servicio de educación especial (USAER) o en Centros de Atención Múltiple (CAM).

La organización académica en la BECENE establece el desarrollo de reuniones colegiadas, en ellas, la planta de catedráticos intercambia información vinculada con el proceso formativo de los futuros docentes. Se discute entre otros temas la *dificultad por parte de los estudiantes normalistas para generar ambientes de aprendizaje en las aulas de práctica en los distintos niveles de la educación básica que cuentan con apoyo de educación especial*.

Durante el periodo de desarrollo de la investigación, los catedráticos en sus observaciones mencionaron reiteradamente que *los estudiantes de la LEE 2004 no logran organizar en las aulas escenarios que motiven en los alumnos el aprendizaje*. La intervención pedagógica en el aula, por parte de los estudiantes normalistas, se organiza con base en la información recabada en las visitas de observación previa a los grupos atendidos por la USAER, donde tienen oportunidad de identificar las características de los alumnos y establecer acuerdos de trabajo con el docente titular del grupo.

En los registros de observación de la práctica que realizan los catedráticos, resalta que *los docentes en formación no organizan su intervención en el aula, las intenciones de la actividad a desarrollar son desconocidas por los niños del grupo de la escuela primaria, los recursos didácticos son utilizados sin una estrategia evidente que motive a los niños y niñas al aprendizaje, indicaciones imprecisas o ambiguas que originan descontrol en la clase*.

Otras referencias son localizadas en el diario de práctica, instrumento donde el estudiante normalista documenta su experiencia. Estas notas abundan en descripciones que señalan aspectos que no se vinculan directamente con el desarrollo de su práctica pedagógica: la llegada de los niños al centro escolar, la organización de la escuela, escasez de útiles escolares, etcétera, no reflexionan sobre las indicaciones que dan al grupo, cómo regulan la participación en clase, cómo indagan sobre los conocimientos previos de los alumnos, cómo cuestionan, de qué manera favorecen las interacciones, así como las formas de intervenir ante los alumnos atendidos por la USAER.

En el desarrollo progresivo del perfil profesional, la formación inicial ha de ofrecer los cimientos que orientarán las decisiones futuras en la profesionalización de la tarea docente. En este proceso, los estudiantes y egresados del plan de estudios de la LEE 2004, desarrollarán el perfil de egreso como gestores de aprendizaje. Para Fierro y Fortoul (2011), la gestión del aprendizaje

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

[...] remite a la generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, los cuales tienden hacia los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido común y son además, comunicables (Fierro y Fortoul, 2011, pp. 4-5).

La trayectoria formativa que proponen las *actividades de acercamiento a la práctica docente* se hace explícita en las asignaturas que la integran. Estas actividades

[...] combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles [...] 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 (LEE, Plan de estudios 2004, p. 70).

Durante los dos últimos semestres, los estudiantes documentan su experiencia docente, información que será el suministro central en el desarrollo de su *Ensayo Pedagógico*, documento recepcional que les otorgará el título profesional de Licenciado en Educación Especial.

La propuesta de las asignaturas de OPD (Observación y Práctica Docente) ofrece indicadores (anexo 2) que orientan a los catedráticos y alumnos normalistas para promover en el aula las condiciones que favorezcan aprendizajes significativos. Destaca, por ejemplo, la observación y registro de las características de los niños, cómo interactúan, las formas de comunicación, la participación del docente regular y el de educación especial en el diseño de propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de los alumnos. A medida que incrementan su experiencia, se insiste en la relevancia que adquiere el ambiente como factor que facilita la gestión del aprendizaje.

A continuación se describen en forma breve las finalidades y actividades centrales de cada asignatura de OPD, se observa la progresión de las intenciones formativas con respecto a la formación del estudiante normalista como gestor de ambientes de aprendizaje.

Escuela y Contexto Escolar

La asignatura corresponde al primer semestre, propone que los estudiantes de la Escuela Normal analicen las principales características de las instituciones de educación inicial, educación básica y los servicios de educación especial ubicados en diferentes contextos sociales y sus distintas modalidades. El programa establece que el conocer las características del trabajo docente en la escuela es un componente fundamental en la formación de los profesores de educación básica, ya que permite “desarrollar la capacidad para comunicarse de manera efectiva con los alumnos, interpretar y valorar sus reacciones en el transcurso de las clases, diseñar estrategias y actividades didácticas adecuadas y responder en forma oportuna y apropiada a las situaciones imprevistas” (SEP, 2005, p. 9).

Lo anterior se señala como condiciones fundamentales para que los profesores egresados realicen una práctica docente eficaz, y que ésta apoye el desarrollo integral de niños y adolescentes que asisten a las escuelas de educación básica. Esta asignatura inicia el Área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Al concluir los estudios de la licenciatura se espera que logren el perfil de egreso conformado por treinta y siete rasgos deseables distribuidos en cinco campos (anexo 1).

El propósito de la asignatura es que los estudiantes normalistas “conozcan las características de su futuro campo de trabajo y, por tanto, la importancia de la labor que realizan y los retos que enfrentan los profesores, en particular los maestros de educación especial” (SEP, 2005, p. 9). La propuesta curricular se organiza en tres bloques temáticos: actividades de estudio, análisis a realizar en la Escuela Normal, y las visitas de observación a escuelas situadas en diversos contextos.

Un primer grupo de actividades denominadas, *lectura y discusión de textos*, aportan elementos para realizar observaciones centradas en los componentes de las escuelas y sus servicios: espacio, profesionales, características y necesidades de los alumnos; principales actividades, presencia y participación de los padres; y las relaciones que se establecen entre estos elementos.

Otro grupo de actividades lo constituyen las *visitas a las escuelas y servicios*. Las estancias en las escuelas y los servicios de educación especial, ubicados en variados contextos sociales y sus modalidades, ofrecerán a los estudiantes normalistas información para comparar impresiones de lo observado, documentarlo y así enriquecer o cuestionar la información proporcionada por las lecturas básicas. La experiencia obtenida en las visitas a las instituciones, permitirá a los normalistas dimensionar los componentes que se estudian en cada bloque de la asignatura, tarea fundamental en las actividades denominadas *análisis de observaciones*.

El programa aclara que las visitas de observación no tienen la intención de *calificar o criticar* lo que sucede en las escuelas, sino iniciar el reconocimiento de la relación que se da entre la escuela y el contexto social donde está ubicada, así como los retos que representa esta situación para la atención de los alumnos.

Además de este tipo de actividades, el programa destina tiempo para organizar cada visita. La organización incluye preparar una guía de observación que considere los temas del programa y los de otras asignaturas del semestre. Además, se proporcionan orientaciones para organizar, desarrollar, sistematizar y analizar las visitas de observación y su análisis.

Observación del Proceso Escolar

Se cursa en segundo semestre y da oportunidad de profundizar en los contenidos revisados en el primero. Observan lo que ocurre en el aula, a los alumnos y sus diferencias, sus rasgos socioculturales, las actividades que realizan los maestros del grupo regular y el de educación especial para atender a los niños.

El programa declara que las actividades de observación y práctica que llevan a cabo los estudiantes normalistas en las instituciones, con apoyo de la educación especial, contribuyen a que desarrollen habilidades y actitudes indispensables en el ejercicio profesional con los alumnos atendidos en la educación básica. Señala que el maestro de educación especial, al atender a los alumnos

[...] debe contar con la capacidad para observarlos, comunicarse con ellos, expresar con claridad las instrucciones de trabajo y la intención de las actividades que aplica; preguntarles, escucharlos, propiciar que sugieran actividades, y atender sus sugerencias, interpretar sus ideas e identificar sus reacciones y estados de ánimo (SEP, 2006, p. 9).

El propósito central busca que los futuros docentes “observen el proceso escolar [...] analicen las diferencias individuales y socioculturales, y las actividades escolares [...] expliquen y comprendan las funciones que realizan los maestros [...] las estrategias didácticas que utilizan” (SEP, 2006, pp. 9-10).

Una meta de la asignatura es que logren diseñar estrategias apropiadas a las características y necesidades de los alumnos, que desarrollen más su capacidad de análisis de lo que ocurre en el aula con la finalidad de aprender de esas experiencias. La estancia en las escuelas es parte fundamental en la formación de los futuros profesores. En esta asignatura se organizan visitas a los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Al asistir a los centros, los futuros docentes desarrollan actividades de observación e indagación vinculadas con el resto de las asignaturas que integran el programa semestral.

En la propuesta de la asignatura se expresa que las sesiones de reflexión y análisis de la experiencia, lograda en las jornadas de observación, tienen un carácter formativo. En éstas se propone el intercambio de puntos de vista, se relacionan situaciones observadas en las aulas y se vinculan planteamientos de autores revisados con los registros de observación logrados durante las visitas.

Observación y Práctica Docente I

Se incorpora en el tercer semestre, y su propósito es “que los estudiantes continúen con la observación y el estudio de las características del trabajo en el aula, y avancen en el desarrollo de las competencias docentes requeridas para desempeñarse en el ámbito de la educación especial” (SEP, 2006, p. 9).

El programa enfatiza el desarrollo de habilidades para comunicarse de forma eficaz con los alumnos, planear el trabajo docente, aplicar propuestas de actividades, reconocer alumnos con discapacidad, “crear ambientes favorables para el aprendizaje” (SEP, 2006, p. 10) y establecer relaciones con los profesionales de la educación que participan en las instituciones donde realice sus jornadas de práctica.

La asignatura, al igual que las anteriores, pertenece al área de *actividades de acercamiento a la práctica escolar*, y articula elementos de estudio, observación, análisis y reflexión acerca de las experiencias de práctica. Plantea dos jornadas de observación y práctica en instituciones que cuenten con el servicio de educación especial.

Las propuestas didácticas que los alumnos normalistas diseñan, proponen y evalúan, se basan en el campo formativo de lenguaje y comunicación. Los catedráticos de la Escuela Normal que atienden las asignaturas del semestre apoyarán de manera coordinada la preparación, desarrollo y evaluación de cada jornada.

Observación y Práctica Docente II

En el cuarto semestre se profundiza en el estudio de la diversidad que caracteriza a los grupos escolares y la repercusión que ésta tiene en la selección y organización de estrategias docentes. Los estudiantes normalistas lograrán avanzar en la explicación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, analizan el contexto donde tiene lugar la intervención para llegar a la adaptación de la enseñanza, atendiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las actividades de observación y práctica se realizan en los diferentes niveles de educación básica con servicio de educación especial, los futuros profesores preparan secuencias didácticas con contenidos de español y matemáticas. Se organizan dos jornadas de observación y práctica de una semana de duración cada una. El análisis de la experiencia obtenida permite reflexionar sobre los retos que enfrentan los maestros al trabajar con alumnos atendidos por la USAER.

La realización de práctica docente se constituye como un proceso que inserta al estudiante normalista en el aula para comprender y aprender las situaciones de enseñanza, el análisis de esta experiencia será útil, en la medida que permita analizar las interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, así como experimentar alternativas, es decir, reconstruir la realidad educativa. Se afirma en el programa que el estudiante normalista comprenderá la articulación de la teoría con su experiencia si

[...] cuestiona la práctica considerando: toma de decisiones, rutinas, situaciones, problemas, dilemas, incidentes, tensiones, procedimientos, formas de comunicación. [...] reflexiona que la escuela está cargada de connotaciones, valores, intercambios, correspondencias afectivas, intereses sociales, políticos y educativos, y que estos elementos permiten que el análisis y la reflexión de la experiencia brinden la oportunidad de diseñar una propuesta de atención educativa adecuada a las condiciones y características del contexto escolar en el que desarrolla su práctica (SEP, 2006, p. 20).

Observación y Práctica Docente III

Se imparte en quinto semestre, pretende que los normalistas avancen en la comprensión y conocimiento de la intervención psicopedagógica en el área de educación especial. El estudiante normalista comprenderá que su responsabilidad principal será ofrecer atención educativa en el campo de la educación especial.

La explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje favorecerá la atención de niños y adolescentes, además de tener un mayor conocimiento del currículo básico con la finalidad de lograr una educación que atienda la diversidad. El programa propone actividades de observación y práctica en las asignaturas de español y matemáticas, y se inicia el diseño de situaciones didácticas de otras asignaturas, enfatizando el análisis profundo de la diversidad de alumnos que asisten a los CAM.

Los textos propuestos se ubican en dos líneas: narraciones de experiencias educativas en educación especial, y otros de soporte teórico. La vinculación con las asignaturas paralelas se fortalece en la realización

de las jornadas de observación y práctica, tomando como fundamento los contenidos revisados. Los catedráticos a cargo tienen la responsabilidad de apoyar en la organización, realización y evaluación de las experiencias logradas en la práctica.

Se realizan dos jornadas de observación y práctica: la primera de una semana; los conocimientos que logren los estudiantes serán esenciales para el diseño y planeación de la segunda, con duración de dos semanas, las cuales deben realizarse con el mismo grupo para aprovechar la experiencia previa. Las sesiones de reflexión y análisis posteriores a cada jornada son fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso.

Observación y Práctica Docente IV

En el sexto semestre se pretende el mejoramiento continuo de la práctica docente que realizan los estudiantes de la Normal en los grupos escolares. A este grado de avance de la carrera, los estudiantes normalistas cuentan con mayor referencia de la organización de los centros escolares y del trabajo docente en las escuelas regulares y en las instituciones de educación especial.

Los contenidos pretenden avanzar en la comprensión y conocimiento de la intervención psicopedagógica desde las situaciones de asesoramiento y la tutoría, ofrecidas en las escuelas para la atención a la diversidad. Se prioriza el conocimiento del trabajo del maestro de educación especial que se desempeña en CAM.

La reflexión de la práctica docente es tema central en esta asignatura, se propone una reconstrucción de la experiencia lograda en los servicios de educación especial; por ello, los futuros docentes organizan, redactan y presentan su escrito sobre sus experiencias ante el grupo. La lectura del diario de práctica les permite identificar contradicciones, reiteraciones, dificultades, avances, etcétera, como explicación de los resultados obtenidos al aplicar la propuesta curricular adaptada, y distinguen las posibilidades de crecimiento profesional.

La propuesta de orientaciones didácticas para el tratamiento y desarrollo de actividades se apoya en los siguientes recursos: lectura y análisis de textos, elaboración de escritos, trabajo en equipo, observación y análisis de videos, utilización de internet, elaboración de guía de observación, elaboración de entrevistas y cuestionarios, diario de práctica y el análisis de la práctica.

Trabajo Docente I y II

En séptimo y octavo semestres las actividades de acercamiento a la práctica se desarrollan de manera *intensiva en condiciones reales de trabajo*, el Plan de Estudios de la LEE 2004 indica que “los estudiantes permanecen por periodos prolongados de práctica en los servicios de educación especial, desarrollando las actividades propias de los docentes de educación especial” (SEP, 2007, p. 146).

Para realizar su práctica docente, los estudiantes normalistas requieren apoyo, orientación y guía de un maestro experimentado que se desempeñe en los servicios de educación especial; será su *tutor* durante el cuarto año de la carrera. La tutoría se complementa con la presencia de un *asesor*, actividad que desarrolla el catedrático de la Escuela Normal a cargo de Trabajo Docente I y II.

Durante estos semestres, los normalistas asisten de manera alterna a la Escuela Normal y a la institución asignada para el desarrollo del **Trabajo Docente I y II**. Se operan de manera intensiva en los servicios de educación especial. Esto implica el diseño y puesta en práctica de propuestas didácticas. Estas estancias prolongadas permiten a los estudiantes normalistas mayor continuidad en los contenidos de enseñanza propuestos en las aulas de las instituciones de educación básica, un conocimiento más profundo de los alumnos, sus características y necesidades, mayor conocimiento de la dinámica escolar, la gestión y la evaluación del aprendizaje.

El reto de los alumnos normalistas es organizar y desarrollar actividades durante semanas continuas. Participan en actividades escolares —consejos técnicos, orientación a profesores, atención a padres

de familia, etcétera— que normalmente son desarrolladas por los maestros de educación especial.

El trabajo docente tiene varios propósitos: que los estudiantes normalistas fortalezcan la capacidad para identificar las necesidades educativas especiales a través de la evaluación psicopedagógica, y aplicar propuestas didácticas que favorezcan a los alumnos atendidos en los servicios de educación especial; que conozcan y se comuniquen en forma clara y sencilla con sus alumnos; profundicen en el conocimiento de cómo influyen la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial en el desarrollo de las tareas docentes y la promoción de aprendizajes; y que al mismo tiempo fortalezcan el compromiso profesional para responder a las exigencias del trabajo docente, reconociendo el componente formativo de la experiencia y la reafirmación de la identidad profesional.

Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II

Al término de cada periodo de trabajo docente, los futuros maestros de educación especial vuelven a la Escuela Normal para preparar el siguiente periodo intensivo, participan en el *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*, lo que permite mejorar su desempeño profesional desde la formación en cada periodo de práctica. El Taller de Análisis “pretende que los estudiantes retomen los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos en los primeros seis semestres de sus estudios profesionales, para diseñar las propuestas didácticas que aplicarán durante su práctica intensiva” (SEP, 2007, p. 3).

Con el taller de análisis se pretende que los alumnos normalistas intercambien experiencias de formación adquiridas en los servicios de educación especial; que integren sus conocimientos al diseñar y aplicar propuestas didácticas que favorezcan el aprendizaje, elijan las formas de trabajo adecuadas a las características de los alumnos, materiales educativos y formas de evaluar congruentes; analicen críticamente sus propuestas didácticas y los resultados que obtienen al ser aplicadas;

consoliden habilidades intelectuales para sistematizar su experiencia en el campo de la educación especial y que concreten comunicarlas por escrito en su documento recepcional.

Además del diseño de propuestas didácticas, el taller de análisis permite que a través de los registros en el diario de observación y práctica se analice el desempeño docente, a la vez que se logre la identificación de fortalezas y el trabajo reflexivo en las áreas del perfil de egreso con menor desarrollo. Este enfoque de práctica pedagógica implica al futuro profesor en su propia formación profesional. Señala Esteve (2006):

[...] es necesario intercalar periodos de intervención con periodos de reflexión, en las que, junto al tutor y quizá otros compañeros implicados en las mismas situaciones, se vaya ordenando y dotando de sentido a las experiencias vividas en los primeros contactos con los alumnos (Esteve, 2006, p. 21).

El tema del presente documento se relaciona con *la gestión de ambientes de aprendizaje en las aulas* por parte de los estudiantes normalistas como un rasgo profesional en desarrollo. Es claro que el desarrollo de la prescripción curricular no asegura una formación profesional que ofrezca la respuesta educativa necesaria para la población de niños y niñas que asisten a las instituciones, de manera particular a quienes reciben apoyo de la educación especial. Este hecho afianzó el interés por conocer los procesos formativos iniciales de los profesionales de la educación; Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) expresan la necesidad de promover el desarrollo de la investigación en el ámbito de la educación especial:

En el campo de la EE, la investigación educativa es una necesidad fundamental para fortalecer tanto la teoría como la práctica pues a través de ella podrán establecerse propuestas innovadoras y adecuadas a la realidad, esto atañe tanto a la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales —con o sin alguna discapacidad— como a los que están en contacto con ellos (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003, p. 238).

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

La idea que precede obliga a reflexionar que, si bien la línea de acercamiento a la práctica docente, y el perfil de egreso propuesto en la LEE 2004 consideran algunos planteamientos expresados por iniciativas de apoyo a la educación inclusiva, en las experiencias de práctica durante la formación, en los colegiados de catedráticos y en las sesiones de análisis de práctica; se percibe que el desarrollo curricular del programa de la LEE 2004 en la Escuela Normal, no ha logrado consolidar profesionales que favorezcan ambientes de aprendizaje en los grupos atendidos por la USAER. Lo anterior representa para las instituciones educativas y para los docentes, desplegar esfuerzos para instaurar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar a cada alumno y alumna, y de manera particular a los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Para conocer cómo se favorecen los ambientes de aprendizaje al desempeñarse en USAER, se accedió al proceso formativo que experimentan los estudiantes al cursar la línea de acercamiento a la práctica docente y a la que desempeñan los egresados. La idea que subyace es que, si bien las escuelas normales forman para la docencia, los estudios sobre el nivel de aprendizaje y la calidad del mismo en los alumnos de educación básica reflejan y cuestionan la capacidad y calidad profesional de los docentes en el ejercicio de su tarea. Al indagar sobre la práctica docente del maestro de apoyo, Maldonado (2009) comparte sus hallazgos:

La justificación de los profesores es una herramienta para hacer o dejar de hacer el trabajo cotidiano. En forma permanente justifican por qué no realizan la evaluación, por qué no se trabaja con los alumnos, el porqué de la desorganización de su trabajo, etcétera. El maestro de apoyo intenta decir que, en base a lo que pasa a su alrededor, no hace las cosas que se supone debería haber hecho. Lo anterior se constituye en uno de los sentidos que le da a su práctica. Se trata en primer término de una práctica alternativa, diferente de la que se prescribe (Maldonado, 2009, p. 6).

El éxito escolar de los alumnos de la educación básica, el logro de aprendizajes significativos, está mediado por una intervención docente regulada; que despliega esfuerzos para mantener el interés, a partir de crear las condiciones para que los niños, niñas o los adolescentes

interactúen con el conocimiento y experimenten la creación conjunta. Esto es especialmente trascendente en los alumnos que reciben el apoyo del docente de educación especial a través de las USAER.

Los alumnos atendidos por la USAER en las escuelas de educación básica, requieren de la presencia de un profesional que reconozca y promueva escenarios que faciliten el contacto entre los individuos, el respeto, el intercambio de saberes, la oportunidad de expresar y asumir la propia responsabilidad en la búsqueda y transformación de las condiciones de vida. Lo anterior es una idea que justifica indagar sobre este rasgo del perfil de egreso, mismo que depende del grado de compromiso con la profesión de educar, la ética, la conciencia de que la educación es el recurso más cercano que puede ofrecerse a la población vulnerable.

El informe 2007 del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, precisa: “La calidad docente es el recurso que más consistentemente se relaciona con el aprendizaje” (INEE, 2007, p. 63). Esta idea está anclada en un problema que no es nuevo, Latorre (2006) al establecer relaciones entre la formación inicial y el ejercicio profesional docente en Chile apunta: “la formación docente es hoy uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para mejorar no sólo la calidad sino también la equidad en la educación” (Latorre, 2006, p. 47).

La Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, reconoce en el documento *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (DEE, 2009) los bajos resultados de la atención educativa, mismos que hacen evidente altos niveles de deserción, reprobación y de exclusión en diversos contextos;

[...] desde un análisis contextual de la USAER y su interacción con la comunidad educativa, aún subyace una forma de entender y actuar frente a la diversidad de manera excluyente. [...] a la fecha, el proceso de atención se ha circunscrito a las tareas de detección, determinación de las necesidades educativas especiales, intervención y seguimiento de alumnos, realizando, en la mayoría de los casos, el trabajo en solitario (DEE, 2009, p. 10).

Conocer la experiencia formativa de los estudiantes y egresados de la LEE 2004, al ingresar a un grupo atendido por USAER y generar ambientes de aprendizaje, permitió obtener conocimiento de este rasgo del perfil de egreso del docente.

Durante visitas a escuelas de práctica, en diálogos con egresados de la LEE 2004, ahora docentes adscritos a USAER que ofrece apoyo a escuelas primarias, comparten cierto descontento o inconformidad con su perfil de egreso. Expresan ideas como: “*la Normal me debe*”, aludiendo a deficiencias formativas en relación a cómo hacer frente a situaciones de la enseñanza, cómo favorecer el aprendizaje en alumnos con ciertas características, cómo organizar el aula para favorecer el aprendizaje, entre otras necesidades sentidas desde el ámbito profesional. Un docente que no esté formado para hacer frente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos no brindará a estos una enseñanza de calidad. “Frente a la debilidad de los resultados de aprendizajes en las escuelas, revelados por evaluaciones nacionales e internacionales, los docentes han sido objeto de duros cuestionamientos y su profesionalidad se encuentra, en la actualidad, bastante tensionada” (Latorre, 2006, p. 46).

Palominos, Barrera y Monteros (2006) señalan que el ambiente de aprendizaje se refiere al contexto donde éste se produce con sus componentes sociales, afectivos y materiales. Agregan que los ambientes tienden a aumentar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias por parte de los alumnos, siempre y cuando se orienten a proveer múltiples perspectivas y representaciones de la realidad.

Los ambientes de aprendizaje proporcionan contenidos y actividades que reflejan las complejidades del mundo real; han de focalizar la construcción y no la reproducción del conocimiento. Las actividades se destacan por ser realistas, relevantes y auténticas. Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), al compilar publicaciones científicas y académicas en el campo de la educación especial entre 1990-2001, precisan que uno de los cambios destacados en la educación especial es que la noción de discapacidad se despega de la descripción de características personales, orientándose a lo significativo que representa la

interacción entre características individuales y las demandas del ambiente sobre los individuos;

[...] desde que se acepta que el medio influye en el modo de conceptuar la discapacidad, el campo de la EE se ha modificado, estudiándose a las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, dentro de la compleja interacción con las fuerzas ambientales que la rodean (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003, p. 228).

Un ambiente de aprendizaje provee actividades, oportunidades, herramientas y contextos que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la metacognición. De igual manera, permiten que en la construcción del conocimiento medie la negociación social, la colaboración y las experiencias compartidas. Su enfoque es enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda, así como alertar de las complejidades del conocimiento resaltando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios.

Por su parte Meza (2006) expresa que “la visión conceptual que incluye la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto para el proceso educativo, se denomina *ambiente de aprendizaje* [...], busca la interacción entre el educando, el educador y los materiales de aprendizaje” (Meza, 2006, p. 243).

El docente que busca generar aprendizajes lo suficientemente sólidos, útiles, que trasciendan y preparen a los alumnos para ser agentes de su propia transformación y mejora, establecerá un compromiso que va más allá de proponer contenidos escolares; buscará la dignificación del ser, el reconocimiento de la persona, la aceptación de la diversidad y la riqueza que encierra esta característica de la condición humana. Lo anterior, de acuerdo con Esteve (2009) implica

[...] estudiar el complejo entramado de interacciones que configuran el clima del aula; para desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza y los niveles de conocimientos de los alumnos y los

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

modos de lenguaje con lo que podemos lograr una comunicación eficaz (Esteve, 2009, p. 15).

Los egresados del plan de estudios 2004 de la licenciatura en educación especial se incorporan al gremio magisterial, inician su trayectoria profesional en los centros educativos ubicados en la geografía del estado de San Luis Potosí, sin embargo, la población infantil que requiere apoyos adicionales a los regulares no recibe lo que por justicia le corresponde, al ser insuficientes los profesionales del área y las instituciones que ofrezcan el servicio.

Con base en lo anotado, en las evidencias recabadas durante el desarrollo de las jornadas de práctica docente de los estudiantes, la reflexión y análisis de la experiencia pedagógica y las expresiones de egresados del plan de estudios de la LEE 2004, se buscó conocer *la manera en que los estudiantes y egresados de la LEE, 2004 generan ambientes de aprendizaje en las jornadas de práctica durante la formación, y cómo se expresa este rasgo del perfil de egreso en el ejercicio docente en USAER.*

**II. Hacia la educación inclusiva: una formación docente para atender la diversidad.
Compromiso pendiente de la humanidad.**

El desequilibrio en la realidad social cada vez más pronunciado y sus consecuencias alejan la anhelada justicia; queda a los sistemas educativos reivindicar el valor humano a quienes existiendo se diluyen en la voraz presencia del estereotipo.

La Educación Especial en México, siendo parte de la oferta educativa para la población en edad escolar, constituyó un servicio educativo paralelo ofrecido por el Sistema Educativo Nacional. El derecho que la legislación otorga a cada mexicano de gozar de igualdad de oportunidades para la educación, sin importar su condición, tiene su iniciativa en el gobierno de Don Benito Juárez al fundar la Escuela Nacional para Sordos en 1867, y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos (DGEE, 1985).

En distintos momentos de la historia nacional, personajes de nuestro país interesados en ofrecer educación especial cristalizaron sus intenciones con la fundación de diversos centros educativos en la primera mitad del siglo XIX. La Ley Orgánica de Educación es reformada a iniciativa del Lic. Octavio Véjar Vázquez y el Doctor Roberto Solís Quiroga en 1942. De esta manera, “el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial” (DGEE, 1985, p. 8). Esta institución dio inicio a la formación profesional en el área de deficientes mentales y de menores infractores.

Al paso de los años, la creación de instituciones en diversas entidades, y el interés y esfuerzo de destacados profesionales como el doctor Roberto Solís Quiroga, el profesor Manuel López Dávila y la profesora Odalmira Mayagoita, consolidó un sistema educativo para las personas que requieren la atención especial. El 18 de diciembre de 1970 se decreta la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), instancia que el Estado Mexicano destinó para atender a los educandos que no lograban un espacio en la educación regular.

En este devenir de la educación especial se han instaurado diversos modelos de atención, los cuales han transitado desde el denominado *asistencial*, y posteriormente el médico terapéutico hasta llegar al

educativo (SEP, 2005). El primero operó desde el decreto que dio origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867. A partir de este evento clave, dicho modelo se ha ido transformado, siendo el educativo el más deseable.

El modelo asistencial considera a la persona con necesidades educativas especiales como un *minusválido* que requiere apoyo permanente. El servicio idóneo lo ofrece el internado, al requerirse el apoyo de manera permanente, y es para toda la vida. Es totalmente *segregacionista* (SEP, 2000). Por otro lado, al hablar del modelo terapéutico la referencia es un ser humano atípico que requiere tratamiento para conducirlo a la normalidad, opera bajo una visión médica y el diagnóstico individual define el tratamiento a implementar; por tanto, más que una escuela, plantea la necesidad de una clínica (SEP, 2000). El modelo educativo asume al alumno como un individuo con necesidades educativas que requieren ser satisfechas, su propósito es lograr la inclusión, favorecer el desarrollo y la autonomía. Se nutre del principio ético del derecho a una educación de calidad, basada en la equidad y la justicia. La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (2009), distingue al modelo de atención de los servicios de Educación Especial y lo caracteriza como

[...] de carácter flexible [...], con una visión holística y abierta al análisis en torno a las necesidades y condiciones del alumno [...], reconoce el carácter relativo e interactivo de los múltiples factores que intervienen en el hecho educativo en relación con los diferentes contextos en los que interactúan las y los alumnos, de tal forma que la comunidad escolar reflexione sobre su labor cotidiana y las formas en que instrumenta la propuesta curricular, aportando elementos para la organización y sistematización de la práctica educativa (DEE, 2009, p. 26).

El cambio de modelos de atención se acompaña de otros eventos, como el ya mencionado decreto de creación de la DGEE que otorga a ésta facultades para organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar la educación ofrecida en las instituciones de educación especial, y también la formación de maestros especialistas. En el periodo 1970-76

dio inicio la operación de los Grupos Integrados¹ en el Distrito Federal y Monterrey.

En diciembre de 1978, la doctora Margarita Gómez Palacio se hace cargo de la DGEE. En su gestión, las Coordinaciones de Educación Especial son generalizadas a cada entidad federativa. Las jefaturas de departamento en los estados tomaron como tarea fundamental ofrecer dos servicios de acuerdo a las necesidades de atención requeridas por los alumnos: el destinado a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración, y normalización; esta atención fue brindada en escuelas de educación especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE).

El segundo servicio se dirige a personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso educativo regular. La atención se otorgó en unidades de grupos integrados (GI), centros psicopedagógicos (CPP) y centros de rehabilitación y educación especial (CREE). En este servicio, la necesidad de educación especial se vinculaba a la evolución pedagógica normal y se denominaba de atención en el “área de problemas de aprendizaje” (DGEE, 1985 p. 21). Bajo esta perspectiva, se conceptualizó al aprendizaje como el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño, distinguiendo dos tipos generales de problemas de aprendizaje².

1 Servicio especial anexo a una escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer grado de enseñanza primaria. Se constituyen grupos de 20 alumnos a cargo de un maestro asesorado en una metodología especial que facilita al niño el acceso a la lecto-escritura y al cálculo, lo que le permitirá, en un periodo variable, reincorporarse al cauce de la escuela regular. (La Educación Especial en México, DGEE, 1985, p. 22). Los Grupos Integrados son el antecedente de las hoy denominadas USAER.

2 Aquellos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura, que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana. Así como los que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje. (La Educación Especial en México, DGEE, 1985, pp. 21-22).

Durante su vigencia, la Dirección General de Educación Especial promovió el desarrollo de numerosas investigaciones que permitieron, a la luz de sus aportaciones, incidir en la mejora del servicio educativo. Por el interés de esta indagación, se mencionan las siguientes: *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* (1981), *Prueba Monterrey*³ (1975), *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita* (1982), *Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas en Grupos Integrados* (1985).

La modalidad de los grupos integrados, iniciada en el Distrito Federal y en Monterrey, perduró hasta 1994, fecha en que se establecen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER⁴), lo anterior impulsado en gran parte por la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, que en su Artículo 41 señala que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, 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” (DOF 09-04-2012, p. 14). En el mismo artículo se precisan las acciones de orientación: “la educación especial incluye la orientación a los padres, tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación” (DOF 09-04-2012, p. 15).

La USAER apoya a escuelas de educación básica brindando: servicios de atención a alumnos, orientación a padres de familia y a los maestros de las escuelas regulares. En San Luis Potosí, a partir del ciclo

3 Esta prueba se diseñó con el fin de contar con un instrumento que permitiera seleccionar de entre los niños reprobados de primer año de primaria, los que eran candidatos a incorporarse en un Grupo Integrado.

4 USAER es la instancia técnico-operativa y administrativa, que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares (Antología de Educación Especial, sep, 1997, p. 83).

escolar 1994-95, la reorientación de servicios de educación especial toma efecto; por lo que desaparecen los grupos integrados, y en su lugar las USAER asumen la tarea de ofrecer atención educativa a niños y niñas dentro de las instituciones regulares, situación que se mantiene vigente. Con la reorientación de los servicios, el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, determinó la necesidad de capacitar a los docentes de Educación Especial. Ante esta transformación, los profesores se vieron involucrados en cursos de actualización que impulsaron las ideas basadas en la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, el cambio de concepciones con respecto a la función del profesor de educación especial, la integración educativa, el derecho a una educación de calidad, ampliar la cobertura de atención, etcétera.

La formación profesional de los docentes que atendían los “grupos integrados” en los años setenta y ochenta, se caracterizaba por estudios de Normal Básica, y recibían algunos cursos de actualización para ofrecer atención educativa a la población que presentaba dificultades en el aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, ante la necesidad de capacitación, ofreció cursos a los estudiantes de la carrera de Profesores de Educación Primaria en el ciclo escolar 1984-85; éstos se impartían, a quienes así lo decidían, en turno alterno al que realizaban su formación como profesores de educación primaria, y a su egreso se les otorgaba plaza de “profesor de grupo integrado” en el subsistema de Educación Especial.

En la década de los noventa se inicia la aplicación del Plan de Estudios 1985 de licenciatura en Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje, de forma similar, ya era necesario para ingresar a la Escuela Normal haber cursado el bachillerato. Después de unos años de ofrecer el plan de estudios 1985, se observó que los programas de las asignaturas no impactaban en la formación profesional que demandaba el movimiento de Integración Educativa, asumido por las autoridades educativas estatales a partir de 1993. Esta situación se expresó con frecuencia en las reuniones de colegiado de catedráticos asignados a la

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

LEE. De igual manera, la información emanaba de las experiencias que los estudiantes normalistas vivían en los grupos escolares donde realizaban su práctica docente, así como de las observaciones expresadas por los profesores a cargo de estos grupos.

En respuesta, el colegiado de catedráticos de la licenciatura asumió la responsabilidad de “actualizar” los programas de las asignaturas, incorporando artículos, temáticas o algunas otras actividades que permitieran ofrecer un “perfil de egreso” más idóneo a las necesidades educativas de los niños y niñas, incorporados a las escuelas primarias y atendidos por las USAER en el estado de San Luis Potosí. La situación descrita permitió reconocer que la formación inicial del personal de educación especial en el Estado no representaba la respuesta educativa a las necesidades específicas evidentes en los alumnos atendidos por las USAER en las escuelas primarias.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, inició la renovación de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas con la educación especial que se impartían en las escuelas normales del país. Como resultado aparece el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial con varias áreas de atención, mismas que son determinadas en cada entidad a partir del diagnóstico situacional de los servicios que se ofrecen en el sistema de educación especial.

Gallego y Rodríguez (2007), al investigar sobre las tendencias de formación inicial en la educación especial, justifican la presencia de nuevas exigencias formativas en estos profesionales; el éxito escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas ordinarias depende de los procesos de inclusión escolar que promuevan los docentes.

Se pretende, en fin, un tipo de formación que permita intervenir en las necesidades educativas especiales, a partir del conocimiento suficiente sobre los procesos de adaptación de la enseñanza, la evaluación de las necesidades de los alumnos, las estrategias y métodos de enseñanza más idóneos, y el conocimiento de los

recursos y apoyos de acceso al currículo (Gallego y Rodríguez, 2007, pp. 109-110).

En el reporte de investigación, los autores apuntan la existencia de nuevos requerimientos en la formación inicial del docente de educación especial, y, por otra parte, enfrentar los dilemas que supone el contexto de la inclusión educativa. Se reconoce además que la formación profesional es una variable determinante de la calidad de la inclusión educativa, por lo que los alumnos escolarizados son cada vez más heterogéneos. Para Gallego y Rodríguez (2007), las relaciones personales constituyen una dimensión de las más importantes del proceso educativo, precisan que si las aulas han de convertirse en espacios de creación de aprendizaje, los estímulos y oportunidades han de existir en un ambiente no perturbador, que apoye el desarrollo humano, para que cada participante tenga oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Una idea sustancial que ofrece el estudio de Gallego y Rodríguez (2007) es que la sociedad está sometida a transformaciones o cambios, en consecuencia, la función del profesor ha de diversificarse. Demarcan una posición con respecto a la formación profesional del maestro de educación especial: ante el enfoque del déficit es necesario reivindicar el papel activo del alumno, su colaboración y participación que conlleva a reconceptualizar el rol del profesor. Con base en lo anterior, es urgente que los programas de formación inicial promuevan un perfil profesional en el marco de una escuela inclusiva. Un dilema no resuelto es cómo lograr

[...] un tipo de formación que permita intervenir en las necesidades educativas especiales a partir del conocimiento suficiente sobre los procesos de adaptación de la enseñanza, la evaluación de las necesidades de los alumnos, las estrategias y metodología de enseñanza más idóneas, y el conocimiento de los recursos y apoyos de acceso al currículo (Gallego y Rodríguez, 2007, pp. 109-110).

La presencia de la discapacidad, según los autores, hace necesaria la presencia del profesor regular y el especialista actuando bajo un modelo de colaboración. En otras palabras, ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias ¿Qué formación

requiere el profesor regular? ¿Cómo debe ser la formación del docente de educación especial?, una afirmación es necesaria: el conocimiento teórico que ofrece un currículo no garantiza la calidad de enseñanza del profesor, pero de la calidad de la interacción profesor y alumnos depende en buena medida la efectividad del aprendizaje.

Educación para todos, aspiración con escasos logros.

Los cambios en los servicios de educación especial han sido influenciados en parte por los acuerdos logrados a partir de convocatorias de organismos locales, nacionales e internacionales. En este apartado se hará una reseña de las iniciativas de mayor interés a este trabajo, las cuales se enmarcan en décadas recientes.

El punto de partida y antecedente está fechado el día 10 de diciembre de 1948 en París, Francia. La Asamblea General de las Naciones Unidas emite su resolución 217 A (III) que aprobó y proclamó la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Este acto de gran trascendencia comprometió a los países miembros a publicar y hacer valer su contenido en cada latitud del planeta. Hoy en día observamos que estamos lejos de haber asumido tal compromiso. Los derechos del ser humano siguen siendo menospreciados, y somos testigos de infinidad de actos de barbarie que impiden el desarrollo de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. El ideal común, contenido en esta declaración, invitó a las naciones a esforzarse y promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades humanas.

El Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos expresa.

1. *Toda persona tiene derecho a la educación [...].*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [...].*

Hace más de sesenta años que las naciones de la tierra afirmaron que la educación es un derecho de todos y su propósito es motivar el desarrollo pleno. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados para asegurar educación para cada ser humano, persisten realidades innegables. Ante esto el espíritu de la Educación para Todos demanda profesores comprometidos con su labor, tal como afirma Esteve (2009), que viven la enseñanza con alegría, como parte de su autorrealización personal, y que además

[...] acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia (Esteve, 2009, p. 17).

La presencia de un docente sensible, y además consciente de la gran influencia del contexto, reconoce que “el acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y axiológico-valorales” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 2), por lo que habrá de capitalizar el saber que le provee la observación de tales interacciones entre los alumnos, sus antecedentes escolares, y de manera especial, sus características físicas, emocionales, afectivas y de otra índole que le permitan organizar el mejor escenario para gestionar el aprendizaje.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.

La Conferencia Mundial que aprueba esta declaración se celebró en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Pasados más de cuarenta años desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, nuevamente se reúnen las naciones en favor de la educación ante la evidente realidad expresada así en el preámbulo del documento:

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

- Más de 100 millones de niños y niñas [...] no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos [...] son analfabetos.
- Más de 100 millones de niños [...] no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (UNESCO, 1990, p. 8).

La razón de estos datos —sin ser justificables— es un desequilibrio a nivel mundial en el desarrollo de la ciencia, tecnología, riqueza, y por supuesto, educación; además de la presencia de violencia, crimen, guerra, etcétera. Tales problemas causaron retrocesos en la educación, en especial, en países con escasos recursos; por el contrario, las naciones desarrolladas financiaron la expansión de la educación, aun así, en los años noventa millones de seres humanos se encontraban inmersos en la pobreza, sin escolaridad o eran analfabetos.

Destaca en esta declaración la importancia de recordar que la *educación es un derecho fundamental de todos*, e insiste que la educación puede contribuir a un mundo más seguro y favorecer el progreso. Se constata que la educación impartida en el decenio presenta graves deficiencias. Un concepto que sobresale en el marco que sustenta a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), es la noción de *Necesidades Básicas de Aprendizaje*.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990, pp. 9-10).

En el documento se concibe a la educación básica como la base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanente, en este sentido, la educación constituye una herramienta de gran valor. Universalizar su

acceso, promover la equidad y atender prioritariamente el aprendizaje, es una visión ampliada que de acuerdo al Artículo II de esta Declaración, la Educación para Todos, implica *mejorar el ambiente para el aprendizaje*.

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje supone una visión que exprese que el éste no se da en situación de aislamiento, todos requerimos de las condiciones que nos permitan participar activamente en nuestra propia educación. La Declaración manifiesta, en su Artículo VI, que la educación de los niños y la de sus padres se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, *un ambiente de aprendizaje* cálido y estimulante.

Es elemental reconocer que en el logro de una educación de calidad, el papel de los educadores es vital. Esta declaración insta a las naciones a fortalecer, de manera *urgente*, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente. La adopción de la Declaración comprometió en su momento a las naciones a colaborar desde su nivel de responsabilidad al logro de los objetivos de la educación para todos.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad.

Con asistencia de más de 300 participantes representando a 92 naciones, la conferencia que aprobó esta Declaración, se celebró del 7 al 10 de junio de 1994 en Salamanca, España. Su objetivo central fue promover la *Educación para Todos*. El punto de partida fue examinar los cambios fundamentales para “favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. III).

La declaración reafirmó lo proclamado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990. Se expresó nuevamente que la educación es un derecho fundamental, los niños son únicos y las escuelas han de considerar esa gama de diferencias en características y necesidades. Las escuelas ordinarias han de abrir sus puertas a las personas con

necesidades educativas especiales, centrar su pedagogía en el niño y apoyar el combate contra las actitudes de discriminación.

En el apartado de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, esta declaración insta a los gobiernos a “garantizar que [...] los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (UNESCO, 1994, p. X). La década que enmarca la realización de esta Conferencia Mundial se caracterizó por fomentar la integración y la lucha contra la exclusión. Se considera que una escuela integradora representa un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades.

El principio pedagógico que rige a las escuelas integradoras es que los niños aprenden juntos, en un *ambiente de aprendizaje* que atiende y respeta su estilo y ritmo de aprendizaje, promueviendo relaciones basadas en el reconocimiento del otro, al tiempo que ofrecen un adecuado uso de recursos materiales y promueven el desarrollo de valores como el respeto, la aceptación, la tolerancia, etcétera. La Declaración de Salamanca, en su apartado C.- *Contratación y Formación del Personal Docente*, establece que la preparación adecuada de los profesionales de la educación es factor clave para ofrecer respuesta educativa idónea a los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas integradoras:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad [...]. La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994, pp. 27-29).

Una anotación singular refiere que existe una falta de modelos para los alumnos de estas características en los sistemas de enseñanza. Señala que los alumnos con necesidades educativas especiales requieren relacionarse con adultos con discapacidad que han tenido éxito. Sin duda,

estas experiencias resultarán de gran motivación para los niños y niñas que sufren alguna discapacidad similar.

Salamanca, Cinco Años Después.

Al paso de un lustro, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realiza una valoración de las actividades signadas en la Declaración de Salamanca. El informe fechado en 1999, parte del principio que fuera adoptado por unanimidad en Salamanca: “las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras” (UNESCO, 1999, p. 4).

La educación inclusiva, proceso que desafía las políticas excluyentes, se posiciona como el enfoque necesario para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos en las escuelas. Los documentos internacionales que la promueven, refuerzan la necesidad de que las naciones se incorporen a la lucha contra las prácticas segregacionistas y las ideologías intolerantes. La inclusión, apunta el informe, “más que un tema marginal sobre cómo incorporar un grupo relativamente pequeño de alumnos y alumnas en escuelas ordinarias, es el enfoque que posibilitará la transformación del propio sistema” (UNESCO, 1999, p. 7).

El objetivo de la Educación para Todos, según el informe, enfrenta desafíos desalentadores: “a varios millones de niños, niñas y jóvenes se les niega el acceso incluso a la educación más básica necesaria para desarrollar su potencial y transformarse en miembros independientes que contribuyan a sus comunidades, sus sociedades y sus culturas” (UNESCO, 1999, p. 8). Con la finalidad de apoyar el desarrollo de capacidades para el cambio educacional, la UNESCO desarrolló un proyecto de capacitación dirigido a maestras y maestros regulares y a formadores de docentes llamado: *El Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores: Las Necesidades Educativas en el Aula*, el cual se elaboró al final de los años ochenta y se publica en 1993.

Estos materiales (documentos, guías, videos) incorporan conceptos respecto de la educación inclusiva, por lo que se aborda desde

la visión de las dificultades de aprendizaje, a partir del punto de vista de la interacción entre el alumno y el entorno, y elimina los conceptos médicos. La UNESCO promovió el uso de estos materiales para la formación de profesores. A cinco años de la Declaración de Salamanca, se usó en 80 países y se tradujo a más de 20 idiomas. El informe refiere las experiencias de Ghana, Líbano, Palestina, Portugal y Perú; además, resalta la presencia de especialistas responsables de difundir y desarrollar actividades de apoyo al desarrollo de recursos humanos: Taller internacional “El Desarrollo de los Recursos Humanos en Apoyo a la Educación Inclusiva” (Uganda, 1999), “Promoción de la Educación Básica para Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales (Asia), etcétera.

La agenda educativa, centrada en la inclusión, se preocupa por identificar las formas de exclusión y las *barreras para el aprendizaje y la participación*⁵ que se dan en diversos niveles de la organización social: la cultura, educación, comunidad, distribución de recursos, formación docente. Un obstáculo, entre muchos, para lograr los objetivos de la inclusión y la Educación para Todos, sigue siendo el nivel de pobreza. La falta de avance en su eliminación es mencionado en el informe, y se señala como “el más significativo de muchas barreras para el desarrollo de una educación básica de calidad a nivel global” (UNESCO, 1999, p. 22).

En el apartado de *Los caminos hacia el Futuro* se presentan algunas sugerencias de acciones, antes plantea las siguientes interrogantes: ¿Cómo pueden las comunidades, las escuelas y los sistemas educativos alcanzar y responder a la diversidad de los alumnos? ¿Cómo puede llegar a todos los que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en la educación?

5 Las *barreras para el aprendizaje y la participación* son definidas como “las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumnos. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 8).

Declaración de Salamanca. 10 años después (2004).

El desarrollo histórico de la educación especial muestra similitudes o patrones en muchos países: sistema paralelo a la educación regular, y escuelas segregadas a cargo de organizaciones religiosas o filantrópicas. Las explicaciones acerca de las dificultades en el aprendizaje, enfatizaban su origen en el alumno. Hoy es claro que se ignoraba la *influencia del contexto en el aprendizaje*.

La investigación ha mostrado evidencias suficientes para situar la gran influencia que tiene el hogar y la escuela en la calidad del aprendizaje. Ante el movimiento de integración educativa e inclusión, en muchos casos se realizó una implementación de las prácticas de educación especial en la escuela regular. Estas prácticas han ignorado la necesidad de cambios en la organización de la escuela regular, su currículum o las estrategias de enseñanza. Al no practicarse cambios organizativos en las instituciones, éstas se constituyen en barreras para la implementación de la educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca invitó a observar las dificultades educativas de nuevas maneras: ¿Las diferencias individuales son el problema? ¿El sistema educativo es el problema? ¿Por qué existen escuelas en todo el mundo que no logran enseñar satisfactoriamente a muchos alumnos y alumnas? A medida que se transformen los sistemas educativos, sus escuelas, la formación docente, la metodología, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales podrán ser considerados como estímulos para incentivar el desarrollo de *ambientes de aprendizaje más enriquecidos*.

Persiste la idea en muchos profesores que los factores personales o sociales de los alumnos son los que explican las dificultades escolares, no cuestionando sus propias ideas y prácticas educativas. Es necesario replantear las creencias, valores y prácticas escolares como apoyo fundamental en la atención a las necesidades educativas de los alumnos. Pedraza y Acle (2009) realizaron un estudio dirigido a reconocer las formas de interacción y diálogo maestro-alumno, en la clase de español en educación primaria, específicamente al existir discapacidad

intelectual. Exponen que a pesar de las buenas intenciones expresadas por la propuesta de integración educativa, poco se logra al perdurar prácticas tradicionales, aun en instituciones reconocidas con el programa de “Escuelas de Calidad”, o contando con el programa nacional de lectura, Enciclomedia y el apoyo de USAER; las investigadoras precisan que “la enseñanza exitosa es aquella en la cual el profesor ayuda al estudiante a operar más allá de las capacidades actuales y consolidar la experiencia conjunta en una nueva capacidad” (Pedraza y Acle, 2009, p. 432).

Los hallazgos de la investigación mencionada son relevantes al confirmar que la calidad de las interacciones que caracterizan al ambiente del aula complican o facilitan el acceso al conocimiento. En términos de construcción de saberes, señalan que el espacio de comunicación que establecen maestro y alumnos es altamente significativo en la consolidación de las metas educativas, especialmente cuando las ayudas del profesor consideran el nivel actual de desempeño de los niños y motiva retos que desarrollen nuevas experiencias de aprendizaje.

Pasados diez años de la Declaración de Salamanca se realizó una crítica presente hasta hoy: la persistencia de etiquetas a alumnos y centros escolares produce efecto negativo en profesores, alumnos, familia. Es claro que esta situación más que dirigir al horizonte planteado en Salamanca lo entorpece. Delegar la responsabilidad a los profesores “especialistas” sobre los alumnos “incorporados”, afianza la visión dicotómica: alumnos normales y alumnos especiales. Es evidente que las iniciativas de cambio hacia la Educación para Todos, demanda una clara y profunda modificación de la concepción de educación de los involucrados y la función que cumple la escuela.

Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional.

Los países de la región reunidos en Santo Domingo, República Dominicana del 10 al 12 de febrero de 2000, evaluaron, a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, los progresos en cuanto al logro de objetivos, y establecieron compromisos para los siguientes 15

años. El Marco de Acción Regional reconoció y propuso consolidar los logros alcanzados en la década de los noventa: aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación; crecimiento de la oferta educativa y acceso amplio de niños y niñas a la educación primaria; aumento de años de escolaridad obligatoria; disminuir el analfabetismo; una creciente preocupación por la equidad y de la atención a la diversidad y consenso sobre la educación como prioridad nacional y regional.

Entre los temas que requirieron mayor atención por su escaso desarrollo destacan: la insuficiente atención al desarrollo integral de la primera infancia; altas tasas de repetición y deserción en primaria; baja prioridad en las políticas nacionales a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos; niveles bajos de aprendizaje; baja valoración y profesionalización de los docentes; inequidad en la distribución de los servicios educativos, en su eficiencia y calidad; desarticulación entre los actores involucrados en la Educación para Todos; bajo incremento en recursos destinados a la educación; escasa disponibilidad y uso de las tecnologías de la información y comunicación.

A partir de los temas pendientes, el Marco de Acción Regional definió los desafíos y comprometió a los países al logro de los propósitos vinculados con: atención y educación de la primera infancia; educación básica; satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos; logros de aprendizaje y calidad de la educación; educación inclusiva; educación para la vida; aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de recursos en todos los niveles y profesionalización docente.

Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el ámbito de las prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos (UNESCO, 2000, p. 7).

Esta última referencia a la profesionalización docente compromete a las naciones, y a sus sistemas de formación, a ofrecer un alto nivel

académico en sus profesores, que lo habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos.

La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro.

El 18 de julio de 2008, en Ginebra, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura convocó a los países miembros a la *Conferencia Internacional de Educación*. El tema reiterado de hacer válido el derecho a la educación, nombrado ya en los anteriores llamados a los sistemas educativos, es nuevamente referido; en esta ocasión, el concepto de *educación inclusiva* es resaltado a partir de su objetivo:

[...] eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente *todos* (UNESCO, 2008, p.6).

El documento de referencia señala que, en 2005, aproximadamente 72 millones de niños en todo el mundo no recibían educación formal, de esta cantidad el 57% eran niñas.

La educación inclusiva es un concepto que evoluciona a la par de la orientación de las políticas y estrategias educativas, está estrechamente vinculada con la eliminación de los obstáculos que impiden la participación de todos los educandos en la adquisición de aprendizajes. Esta propuesta se ancla en la exigencia de revisar y reformular los sistemas educativos de las naciones; requiere priorizar el acceso a la educación a aquellos que aún no la reciben, y por otra parte atender a aquellos que, si bien están escolarizados, no aprenden. Al situar a la educación inclusiva la atención se centra en las siguientes implicaciones: “a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual;

b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) estrecha coordinación con otras políticas sociales” (UNESCO, 2008, p.10).

La agenda que proponen los organismos internacionales establece que *la inclusión es lograr que las escuelas comunes aumenten su capacidad de educar a todos los niños en su ámbito social cercano. Bajo esta perspectiva, las escuelas ordinarias, sus maestros son la pieza para lograr una educación de calidad, que combata todo tipo de discriminación y permita el desarrollo de los individuos y el ejercicio pleno de sus derechos.* La investigación educativa tiene una gran tarea para ofrecer conocimiento que apoye el avance en este punto. Pedroza y Aclé (2009) resaltan lo importante que es indagar sobre cómo funcionan la interacción y el diálogo entre el maestro y el alumno, especialmente a partir de los movimientos a favor de la educación para todos, que señalan el uso diversificado de métodos, técnicas y materiales acordes a las necesidades de los alumnos.

El avance en la comprensión de los procesos que intervienen en la adquisición del conocimiento son un gran aporte de los estudios en diversas disciplinas. Araque y Barrio (2010) señalan al respecto:

La psicología y la pedagogía de hoy entienden las diferencias individuales ante el fenómeno educativo, más que como consecuencia de la capacidad general y de las aptitudes de cada estudiante, como un exponente de los diferentes modos (heterogéneos y variables, en función de factores diversos), en que los seres humanos adquieren, construyen, organizan, jerarquizan y retienen conocimientos, siempre en permanente interacción dialéctica con los ambientes de aprendizaje (Araque y Barrio, 2010, p. 11).

El tema de Políticas Públicas, incluido en la Conferencia, propuso una serie de medidas para construir el consenso. Éstas tienen la misión de movilizar a poblaciones con sistemas segregacionistas o temerosos a enfrentar la diversidad. Para generar opinión en pro de la inclusión, algunas estrategias son: grupos de apoyo y defensa, organizaciones profesionales, investigadores y estudiantes dedicados a la investigación, formadores de opinión, formadores de docentes “desempeñan un papel decisivo. La incorporación de principios y prácticas de inclusión en la formación

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

de profesionales no da lugar a cambios rápidos, pero crea un grupo decisivo de profesionales con orientación inclusiva” (UNESCO, 2008, p. 17).

La escuela para todos es aquella donde los educandos y los docentes participan en forma conjunta, en la cual los recursos se utilizan de manera eficaz, en especial los recursos humanos en apoyo al aprendizaje.

Abundan las evidencias sobre las posibilidades que ofrecen los enfoques que fomentan la cooperación entre los alumnos para crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que potencian al máximo la participación, a la vez que logran elevados niveles de aprendizaje de todos los educandos (UNESCO, 2008, p. 31).

Bajo esta premisa, cabe la posibilidad de referir que el ambiente de aprendizaje que genera un docente comprometido con la justicia y el deber de ofrecer educación a todos y motivar el aprendizaje es posible. Los recursos humanos son abundantes en el aula donde se reconoce a la persona antes que al alumno o estudiante, y precisamente estos recursos son los que proveen las herramientas mediadoras entre los sujetos: la interacción de historias, actitudes, valores, saberes, posibilidades, experiencias, cultura, etcétera.

Siguiendo con el enfoque inclusivo, en este apartado se retoma el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*; es importante señalar que el Índice de inclusión 2000 expresa, en el prólogo a la versión para América Latina y el Caribe, que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 6).

El fundamento del proceso de inclusión educativa es, precisamente, ir derribando las barreras (humanas, actitudes, del sistema educativo, sociales, entre otras) que impiden que la educación sea para todos. En el Índice de inclusión, Booth y Ainscow (2000) conciben a la inclusión como

[...] un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema (Booth y Ainscow, 2000, p. 9).

La filosofía de la inclusión requiere de la participación de todos los actores de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores, directivos, especialistas, sociedad), que provean de un ambiente seguro que estimule la colaboración y donde todos sean valorados. Esta idea permite referir nuevamente a las barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que surgen precisamente en la interacción del ser con su entorno. Estas barreras se relacionan con el aspecto socioeconómico, biológico, la arquitectura, el currículo escolar, la metodología, las actitudes (del profesor, alumnos, familia, comunidad), otras surgen en interacción con el entorno inmediato.

Un ejemplo de las barreras que impone el componente socioeconómico es el nivel de pobreza que obliga a los menores a incorporarse al mundo del trabajo y abandonar los estudios; las condiciones físicas de la vivienda y los servicios de que dispone; la escasa estimulación sociocultural (debido a la falta de recursos para acceder a diversas agencias culturales). Además de las barreras biológicas, encontramos las dificultades en el control del movimiento, las deficiencias sensoriales, mentales, enfermedades crónicas o la desnutrición.

Las barreras arquitectónicas suelen aparecer ante vías de acceso inadecuadas, dificultad para usar los servicios sanitarios o de otro tipo, escasa señalización, mala ventilación, iluminación insuficiente, espacio reducido que dificulta la movilización en el aula, mobiliario inapropiado para alumnos con problemas motores, zurdos o hiperactivos y exceso de ruido. Las barreras curriculares se caracterizan por la rigidez en la propuesta de contenidos, su escasa relación con la vida y experiencia de los alumnos, el desajuste que puede existir en relación con la etapa de desarrollo físico y psicológico de algunos niños o sin correlación de contenidos.

Otras barreras son las metodológicas, el uso escaso de apoyos para el aprendizaje, que no se realizan adecuaciones al ritmo o estilo de aprendizaje, materiales poco comprensibles, que no se da la coordinación entre docentes o poco apoyo del docente especializado. Finalmente, están las barreras actitudinales que se manifiestan en las expectativas bajas o irreales de los padres o maestros hacia el desempeño de los niños; sobreprotección por parte de los padres o compañeros, rechazo en la comunidad educativa y el acoso de compañeros.

Se observa que, a diferencia del concepto de necesidades educativas especiales, al expresar barreras para el aprendizaje y la participación se está enfatizando un punto de vista que reconoce al contexto donde interactúan los alumnos, mismo que lo contempla como lugar donde surgen dificultades para acceder al aprendizaje: circunstancias sociales y económicas que afectan la vida familiar, la gente y sus actitudes, la cultura dominante en los centros escolares o los métodos de enseñanza.

La situación de desventaja que puedan vivir algunos alumnos ante factores que inevitablemente influyen en su vida, y con los que interactúa de manera ordinaria provocan el surgimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, cuando el entorno respeta y acepta las diferencias como una condición normal de la naturaleza humana, el ambiente de aprendizaje dispone de gran cantidad de recursos, por lo cual las diferencias se *diluyen* y se convierten en elementos que enriquecen y facilitan las interacciones.

Si las barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas) permanecen, se dificulta entonces el acceso al sistema educativo, la permanencia en él, por lo que el ambiente del aula puede volverse agresivo y permitir que reaparezca la discapacidad o las necesidades educativas especiales. En definitiva, una educación para todos puede entenderse desde la perspectiva del efecto mediador del contexto o ambiente en el que se desarrollan los alumnos.

Bajo esta perspectiva o modelo social de la inclusión, se señala que las barreras aparecen cuando el alumno interactúa con un ambiente que no reconoce, acepta o valora sus diferencias. La educación inclusiva precisa una mayor participación de los agentes educativos, así como

transformar los modelos culturales discriminatorios y estigmatizantes. Un proceso de inclusión educativa no se dirige sólo a los alumnos que presentan “deficiencias”, se orienta a la mejora de las escuelas para que todos los que viven dentro de ella experimenten un proceso educativo basado en el respeto y la aceptación. Este modelo social de la inclusión se inclina por la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y de esta forma evidencia las limitaciones que los centros escolares (profesores, infraestructura, currículo) presentan al momento de atender a la diversidad presente en los seres humanos.

Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad.

En el ámbito nacional, en Huatulco, Oaxaca, se celebró la Conferencia Nacional sobre la atención a los niños con necesidades educativas especiales los días 16, 17 y 18 de abril de 1997. Se apeló al compromiso de las entidades y organismos de gobierno para desarrollar acciones que condujeran a identificar a la población con necesidades educativas especiales, que recibe o no servicio educativo, a fin de determinar estrategias de acción. El objetivo fue establecer acuerdos para brindar atención educativa a estos alumnos como parte de la consideración a la diversidad con equidad.

La Conferencia expuso como una necesidad la conceptualización de la integración educativa, esto es, comprender que el proceso implicado se sustenta en el marco jurídico de ofrecer servicio educativo gratuito y obligatorio a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica. Para lograr lo anterior, de acuerdo a la recomendación dada en la línea 3 de actualización y formación profesional, se expresó que

[...] en el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales—de educación básica y educación especial— se considere a la integración educativa no sólo

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

con la inclusión de materias sobre el tema, sino con un enfoque curricular que favorezca la atención de la diversidad e incida en el mejoramiento de la calidad de la educación (SEP, 2000 p. 20).

Araque y Barrio (2010), al comentar sobre el desarrollo de procesos educativos inclusivos, precisan que algunas características de la acción educativa al interactuar con las características de los alumnos, se convierten en verdaderas *barreras para su aprendizaje y participación escolar*, generando desventaja para los alumnos con necesidades educativas especiales con respecto a los que no tienen dificultad (o la que presentan es mínima), para sujetarse a las demandas escolares.

Arribar a una educación inclusiva representa superar la segregación y discriminación que sufren las personas con o sin discapacidad, en palabras de los autores, atender a la diversidad es responder al objetivo de este enfoque educativo. De acuerdo con Araque y Barrio, la necesidad de abandonar el concepto de educación especial, entendida como “aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas psíquicas, físicas, emocionales, no pueden adaptarse por completo, a una enseñanza normal” (Araque y Barrio, 2010, p. 5) es fundamental, puesto que el principio de la educación es adaptarse al ritmo de cada persona, atender la diferencia, y precisamente estas diferencias requieren de una atención específica de apoyo educativo.

Siguiendo en esta línea, presentan al movimiento de integración educativa vivido en nuestro país hace casi dos décadas como una aproximación a la educación inclusiva. Ha sido un paso en el tránsito a la anhelada tarea de educar a todos los niños en un ambiente escolar común. Con frecuencia, la integración educativa se orientó a la incorporación de grupos aislados: niños de la calle, en pobreza extrema, minorías lingüísticas, entre otros, a las instituciones escolares; y como ya es sabido, su incorporación no representaba en sí mismo recibir la atención educativa adecuada a sus necesidades.

Para Araque y Barrio (2010) la inclusión defiende el principio de que la educación no se centra en la escuela, va más allá, puesto que implica a todos los agentes que influyen dentro o fuera de ésta, es decir, insis-

ten que la diversidad es el recurso fundamental para la puesta en práctica de la educación inclusiva: “La inclusión a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado” (Araque y Barrio, 2010, p. 11). Este enfoque supera la idea de que la educación se centra sólo en la escuela, en las aulas; resalta e insiste en la implicación de la comunidad en su conjunto para ofrecer un proceso educativo que atienda las diferencias naturales en los seres humanos.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).

La Política Nacional de atención a la diversidad pretende garantizar la equidad y mejorar la calidad en el servicio educativo. El programa (incluido en el programa nacional de educación 2001-2006) representa una ruta a seguir para transitar a una sociedad incluyente donde las oportunidades para acceder a una vida digna sean igual para hombres y mujeres. El programa plantea un esfuerzo coordinado entre las diversas organizaciones y sociedad, en especial, compromete al magisterio nacional a alcanzar la meta de ofrecer una educación de calidad para todos. La evidencia muestra que el funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor que reproduce en sí mismo la injusticia educativa.

Ante este panorama, los esfuerzos institucionales por ofrecer el servicio educativo a la población con alguna discapacidad o necesidades educativas que requieren para su satisfacción la presencia de un docente con la preparación profesional pertinente, recaen en la USAER, instancia a la que corresponde operar las propuestas de atención a la diversidad. El programa reporta, con relación a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, la presencia de

[...] gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales (SEP, 2002, p. 22).

De igual manera, señala problemas en esta modalidad de atención: diversidad de criterios para definir el número de alumnos a ser atendidos por USAER, prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a alumnas y alumnos con rezago escolar, los alumnos con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, en algunas escuelas se asignan funciones al personal de apoyo que dificultan el desarrollo de sus acciones. Se interpreta equivocadamente la asesoría al solicitar clases modelo, el número de alumnos o planteles atendidos por la USAER contribuye a diluir las funciones específicas. En muchos casos, el personal de USAER desconoce estrategias didácticas para responder a las necesidades de los alumnos con discapacidad.

Las grandes problemáticas documentadas en este programa —llámese desarticulación entre educación especial y educación regular, imprecisión de la misión de la educación especial, entre otras— son afirmadas por Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007) al presentar información valiosa acerca de la relación entre discapacidad y rezago escolar, y apuntan:

[...] puede considerarse que aquellos menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, se han visto confrontados a un cambio en la manera en que han sido atendidos, cambios en los que los factores de riesgo y de vulnerabilidad pueden hacerse presentes si al interior de las USAER o los CAM no se encuentra una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas que facilite su integración escolar, educativa y social de manera plena (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007, p. 21).

El estudio exploratorio que realizaron las autoras busca establecer el riesgo educativo de los niños y su relación con factores escolares y familiares. Expresan que, en cada nación, la trascendencia de la educación especial depende de circunstancias socioeconómicas, y en gran parte, a la posición que la sociedad asume a favor del bienestar de sus miembros,

por lo que se afirma que en la actualidad es creciente la tendencia de considerar la compleja interacción que se da entre las personas con discapacidad y las fuerzas ambientales.

El compromiso ante las reiteradas dificultades para ofrecer una educación de calidad a la población en situación de riesgo se asumen en diversos planos: cambios en la política educativa, en la organización y la administración de los servicios educativos; los resultados, ya se ha expresado, no son los esperados. Un retroceso en la atención ofrecida por los servicios de educación especial, señalado por las autoras (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007), es la falta de diagnósticos diferenciales precisos, pues pareciera que existe temor de hablar de frente respecto a la discapacidad, y la consecuencia de esto es que no se atiende de forma adecuada a la población escolar en esta circunstancia.

Las necesidades de formación docente se traducen en acciones que buscan fortalecer el servicio de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el programa en el apartado de *actualización del personal de educación especial*, alude a la licenciatura en educación especial, señalando:

Los nuevos planes deberán tener presente la misión de la educación especial y las características de la población a la que van dirigidos los servicios, con el propósito de que los nuevos maestros cuenten con el perfil que se requiere de acuerdo con las necesidades de la demanda (SEP, 2005, p. 35).

Es necesario expresar que la preocupación por atender a la población en edad escolar, de ofrecer una educación que satisfaga sus necesidades educativas, es aún una intención con resultados poco alentadores. Las cifras siguen siendo altas, niños y niñas siguen sin acceso a la educación, otros no logran concluir su educación básica o a pesar de asistir a las instituciones educativas no aprenden.

Entre los factores que originan tal situación se puede mencionar el nivel de desarrollo económico, social o cultural, los problemas políticos, la inestabilidad de los gobiernos, la presencia de injusticia, discriminación, violencia, etcétera. Destaca también el grado de compromiso y preparación

del magisterio, la tradición y cultura que lleva al docente a preferir “lo familiar a lo extraño o nuevo, existir en un entorno reconocible donde se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas, reaccionar de manera acostumbrada, pues estas formas dan sentimiento de confianza y seguridad” (Mares, Martínez y Rojo, 2009, p. 975). En su investigación sobre el concepto y expectativas del docente, respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela primaria que recibe apoyo de USAER, Mares, Martínez y Rojo (2009) muestran que transitar al enfoque inclusivo de la educación implica superar las consecuencias psicológicas y sociales que producen las etiquetas o estigmas.

Los autores agregan que en la escuela “se formaliza el empleo estigmatizante de las acciones clasificatorias” (Mares, Martínez y Rojo, 2009, p. 970), en esta acción el docente, desde su práctica habitual, puede propiciar que los niños asuman las valoraciones que sobre ellos se hacen en el aula, se propaguen en la institución y trasciendan al ámbito social. En los hechos, indican, los antecedentes ofrecidos al maestro de grupo por diversas fuentes como los colegas, informes médicos, las características físicas de los alumnos, su origen socioeconómico, la información de los padres, generan expectativas con respecto a los alumnos. En este proceso, la atribución de las dificultades en clase se asignan a factores fuera del control del maestro, ajenos a su intervención docente, reforzando ideas contrarias al enfoque ecológico donde las relaciones del sujeto con el entorno determinan en gran manera las oportunidades de actuación en los espacios de actuación conjunta.

Por otra parte, las normas de los sistemas educativos, que inevitable resulta asumir su cumplimiento, colocan al docente en la búsqueda de conseguir que los alumnos se aproximen a la “normalidad”; un buen alumno es el que cumple las expectativas institucionales, los que no, serán poco favorecidos por los esfuerzos del profesor. “Las prácticas del docente en lo individual están ligadas con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser [...], termina imponiéndose al modelo de profesor deseable postulado por las instituciones educativas” (Mares, Martínez y Rojo, 2009, pp. 993-994).

La necesidad de fortalecer los procesos de formación docente es urgente, el éxito o el fracaso en la actividad pedagógica, depende, de acuerdo con Esteve (2009) “de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales e institucionales [...], claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencias” (p. 19). La evidencia apunta a sostener que durante la práctica se hacen evidentes enormes contradicciones entre la realidad y las propuestas teóricas y políticas (García, 2011). El gran reto es que los profesionales egresados de los programas de educación especial participen activamente en las aulas apoyando a los niños para que reciban la educación que merecen.

¿Es posible una escuela para todos?

En la sociedad, la exclusión de personas se da por motivos diversos, es una práctica que hasta nuestros días se ejerce. Lo preocupante es que los sistemas educativos en lugar de transformar esta acción, muchas veces la reproducen acentuando la desventaja con la que muchos niños y niñas llegan a los centros escolares, así Araque y Barrio (2010) en su estudio sobre la atención a la diversidad y el desarrollo de procesos inclusivos, comparten que

[...] una de las críticas vertidas sobre la integración radica en que, aunque los alumnos se escolarizan en aulas regulares, se ha constatado que el alumno podía estar integrado y pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero actuando poco con sus compañeros (Araque y Barrio, 2010, pp. 14-15).

En América Latina, la desventaja social de los grupos vulnerables y marginales no se compensa desde la educación, más bien la brecha entre los grupos más y menos favorecidos se acentúa. Blanco (1999), especialista regional en educación especial de la UNESCO en Chile, expresa:

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión (Blanco, 1999, p. 1).

Esta realidad, es la que se busca atender y superar desde los actuales procesos de reforma que se dan en los sistemas educativos de los países. Se pretende alcanzar niveles de calidad y equidad en la educación, y además eficiencia y eficacia de los mismos sistemas. Un mayor nivel de equidad supone lograr escuelas que eduquen en la diversidad, además de que a ésta se le considere una fuente de enriquecimiento y mejora de la calidad educativa. Para Pinto y Roselia (2011), el profesional de la educación especial requiere desarrollar competencias para integrar a los niños y niñas en el aula regular, en su investigación sobre la formación de profesionales asumen que

[...] la educación juega un papel fundamental para la formación de la sociedad que se desea, resulta obvio comprender que una sociedad sin excluidos no será posible alcanzarla si quienes juegan un rol preponderante en su formación no se encuentran pertinentemente capacitados para desempeñar tal rol (Pinto y Roselia, 2011, p. 611).

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para la participación y logro de oportunidades. En México, la presencia de la USAER en las escuelas de educación básica pueden constituirse en un factor de logro de la solidaridad entre alumnos, de abonar a la cultura tolerante, de generación de ciudadanos que respetan y valoran las diferencias. Un ambiente de aprendizaje que brinde oportunidades de conocimiento y convivencia entre alumnos que tienen dificultades, modos de vida distintos, favorecerá que la cooperación y la solidaridad beneficien a todos. Blanco (1999) señala:

La escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales (Blanco, 1999, p. 2).

Todos los niños y niñas tienen necesidades educativas comunes que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para el desarrollo y socialización. Éstas se reflejan en el currículo escolar, sin embargo, no todos enfrentan con el mismo repertorio de experiencias previas las demandas del aprendizaje escolar. Cada alumno y alumna tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones diferentes que hacen posible una forma particular de mediatizar el proceso de aprendizaje, resultando único en cada caso.

Este concepto de diversidad nos acerca a la dinámica del aula donde todo profesor puede dar respuesta a variadas necesidades individuales: dar más tiempo para el aprendizaje, diversificar material, diseñar actividades complementarias. En cambio, otras necesidades requieren medidas pedagógicas especiales distintas de las que habitualmente se instrumentan: códigos alternativos de lenguaje (lengua de señas, braille, etcétera), adaptaciones a los componentes del currículo (propósitos, contenidos, secuencias, metodología, evaluación) o modificaciones al contexto educativo, estructura social o componente afectivo (interacciones en el aula). Favorecer un ambiente de aprendizaje, requiere, de acuerdo a las consideraciones mencionadas de un componente afectivo y emocional, Blanco (1999) expresa:

El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima [...]. El autoconcepto se aprende, el niño se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de otros [...]. Es importante también tener altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender (Blanco, 1999, p. 21).

Al finalizar la primera década del Siglo XXI, para garantizar una educación que motive el desarrollo integral, y que además de respetar los marcos jurídicos para dar cumplimiento al derecho a la educación para todos y la equidad de oportunidades educativas, es importante advertir cinco retos educativos:

- Reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo entre las alumnas y los alumnos de

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

los diferentes grupos vulnerables —niñas, niños y jóvenes con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros/trabajadores, y personas con VIH/Sida—.

- Resolver los efectos negativos que desencadena la problemática de la segregación o exclusión de los alumnos y las alumnas en los espacios educativos, principalmente de los grupos mencionados en la viñeta anterior.
- Fortalecer las competencias profesionales de los docentes, pues en la práctica docente se encuentra la clave para apoyar el éxito académico de los alumnos y las alumnas, en especial, de los pertenecientes a grupos vulnerables.
- Diseñar, aplicar y mejorar materiales, estrategias y metodologías específicas para las diferentes necesidades con el fin de apoyar el acceso y la permanencia en la escuela, así como mejores niveles de logro académico.
- Sensibilizar a la población en general sobre la necesidad de unir esfuerzos para que los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, sean relevantes respecto al desarrollo individual pleno y a las demandas de la actualidad. (SEP, 2011, p. 37).

El compromiso con los más vulnerables ha sido abordado en distintos foros, de la letra a la acción existe una distancia hasta hoy irreconciliable, sin embargo, las buenas intenciones siguen promoviendo y apostando a una transformación de las escuelas, y de manera insistente a la mejora de la práctica pedagógica.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Los servicios de educación especial han crecido en años recientes. Más escuelas están recibiendo a alumnas y alumnos que presentan necesidades especiales de educación. Ofrecer un servicio educativo de calidad a estos alumnos implica eliminar barreras ideológicas de formación profesional que limitan el desarrollo integral de los niños que requieren apoyo especial en su educación.

La reorganización del nivel de educación especial dio lugar a que los servicios complementarios que “atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta” (SEP, 2006, p. 8). Así, los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular “con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2006, p. 9).

El documento citado anteriormente define al servicio de apoyo (incluyen a USAER) como el

[...] encargado de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a maestros, la familia y la comunidad educativa en general (SEP, 2006, p. 37).

Una USAER está integrada por un director, un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y maestros de apoyo; también pueden participar especialistas en áreas como la motriz, visual, intelectual, auditiva. El trabajo de estos profesionales ha de ser interdisciplinario y estrechamente vinculado con el personal de la escuela a la que ofrece el servicio. Sin embargo, la investigación reciente destaca una realidad que no necesariamente coincide con los planteamientos institucionales. Al investigar la realidad del maestro de apoyo de USAER, Maldonado (2009) documenta que el practicante —futuro docente de la educación especial—, al auxiliar al maestro de apoyo, recibe ejemplos de conductas que finalmente son transmitidas entre colegas. Expresa que las prácticas dominantes se explican desde la justificación de acciones

dentro de un contexto que restringe su actuación, al tiempo que se aleja del manual de funciones de los servicios de educación especial. Se espera que el apoyo brindado por la USAER a la escuela esté dirigido a los maestros, la familia y a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin limitar los beneficios al resto de la población escolar. El maestro de apoyo en USAER, tiene como prioridad las siguientes tareas:

- Participar en la planeación estratégica de la escuela que apoya.
- Sensibilizar a la comunidad al dar a conocer aspectos relacionados con la necesidades educativas especiales, discapacidad, actitudes de aceptación, trabajo colaborativo, etcétera.
- Realizar la *Evaluación Psicopedagógica*⁶ y el *Informe de Evaluación Psicopedagógica*⁷ que identifica las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos.

6 Proceso que implica conocer las características del alumno y alumna en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impidan su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesita para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno y alumna, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular. Al concluir el proceso, es indispensable elaborar el Informe de Evaluación Psicopedagógica, documento que recupera la información obtenida (Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regulación y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, SEP, 2009, p. 93).

7 En él se precisan los recursos profesionales (equipo de educación especial, etcétera), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etcétera), arquitectónico (rampas, aumento de dimensión de puertas, etcétera) y curriculares (adecuaciones en la metodología, evaluación, contenidos y propósitos) que se necesitan para que el alumno y alumna con necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos (Ídem, p. 96).

- Promuever y participar en el diseño, desarrollo y seguimiento de la *propuesta curricular adaptada*⁸ para los alumnos con base en las necesidades educativas especiales identificadas.
- Ofrecer asesoría a maestros que atienden alumnos con necesidades educativas especiales.
- Promuever la cultura de aceptación e integración.
- Establecer vínculos con otros servicios educativos, de salud, organismos civiles, vinculados con el deporte, cultura para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- Trabajar directamente con los padres de familia para la adecuada atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Brindar apoyo pedagógico a los grupos donde se encuentran alumnos con necesidades educativas especiales.

La definición docente y el proceso interactivo de la clase.

La oferta educativa a la que tienen derecho todos los seres humanos, independientemente de su condición física, social, cultural y económica, tendrá como propósito y responsabilidad proveer de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender, actuar, y en su caso, transformar la vida en búsqueda de las condiciones que

8 Es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares, la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria según sea el caso (Ídem, p. 53).

permitan vivir en armonía consigo mismo, con los demás y el entorno. García (2011) señala que “las grandes asimetrías sociales ostensibles en la ignorancia, la discriminación, la falta de oportunidades iguales para todos, han impactado en acciones cotidianas de todos nosotros frente a las personas con alguna necesidad educativa especial” (García, 2011, p. 47), constituyéndose en los grandes retos a enfrentar desde la formación de docentes para la educación especial.

En el proceso de educar la interacción entre los que instruyen y quienes reciben dicha enseñanza ha de caracterizarse por el respeto, la autenticidad, la presencia de retos, la aceptación y ayuda en el desarrollo del potencial humano de cada ser. Educar implica la reflexión constante de lo que hacemos en el aula, lo que expresamos, y nuestros supuestos guías. Un elemento valioso en este ejercicio es tener presente que la educación es el derecho que todos tenemos de desarrollar nuestro potencial, fincado siempre en vivir el presente de la mejor manera y anticipar una vida que cruce los horizontes cercanos, especialmente cuando en el grupo escolar se han incorporado niños que enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación.

Miroslava Peña (2005), al estudiar el ambiente de aprendizaje inclusivo en un aula, dirige su atención a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. Al observar las interacciones dadas y las estrategias utilizadas por el maestro como herramientas de mediación, sostiene que “en el aula se viven distintos tipos de interacciones lo que convierte al salón de clases en escenario de una cotidianidad compleja” (Peña, 2005, p. 818).

Peña (2005) reflexiona sobre la transición que la educación especial ha experimentado como resultado de la investigación educativa y los aportes de los diversos movimientos a favor del proceso de inclusión. Así, tenemos que la educación especial se ha conceptualizado como aquella destinada a atender a la población que se le considera en el déficit o la excepcionalidad del desarrollo, precisando que en ese rango de diversidad la población atendida es muy amplia; con respecto al destinatario de este servicio educativo, se ha transitado de nombrar a la persona como poseedor de un *déficit, atípico, con discapacidad, con necesidades educativas*

especiales hasta la propuesta actual *con barreras para el aprendizaje y la participación*.

De acuerdo a lo anterior, y atendiendo a que “el elemento principal del ambiente de aprendizaje son las interacciones” (Peña, 2005, p. 821), formarse para la docencia y egresar de la Escuela Normal con la conciencia del papel social que se desempeñará al ser educador de las generaciones jóvenes, precisa de la madurez para saber distinguir entre las necesidades inmediatas y aquellas que requieren bases sólidas desde el inicio de la escolarización, implementando en el aula un ambiente que favorezca las interacciones y el aprendizaje. En este sentido, Esteve (2009) señala que

[...] el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus ideas previas (a veces gobernadas por creencias y tradiciones irracionales) sobre la profesión docente (Esteve, 2009, pp. 15-16).

La idea de que la docencia implica una profesión inacabada sugiere una permanente construcción, donde su desarrollo y perfeccionamiento no pueden ser decretados. Son decisiones comprometidas con uno mismo y con los demás, con el futuro de ciudadanos responsables de promover un mundo donde la equidad represente a la justicia. Egresar de una institución formadora de docentes supone lograr un perfil docente que permita al profesional de la educación enfrentar con éxito las eventualidades de la docencia. García, Loredó, Luna y Rueda (2008), refieren al perfil docente como:

[...] constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar *ambientes de aprendizaje* para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008, p. 101).

El proceso de enseñanza requiere de habilidades para guiar a los estudiantes en la generación del conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes. El docente ha de utilizarlas de la mejor manera en las situaciones de enseñanza que promueve y los momentos de aprendizaje que son vividos en el aula por sus alumnos. Es claro que la experiencia profesional y el perfeccionamiento del perfil de egreso son fruto de la reiterada exposición a las situaciones de aula, del contacto con el grupo escolar y las finalidades educativas. Durante este proceso, las prácticas pedagógicas que se van ejerciendo se encuentran

[...] fuertemente influidas por la trayectoria de vida del profesor, el contexto educativo donde se desenvuelva, el trayecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.3).

Al reconocer que la formación inicial provee de herramientas funcionales para ejercer la docencia, hace posible anticipar que parte del éxito en la enseñanza, al promover aprendizajes, es resultado del desarrollo que el profesor novel experimenta ante las múltiples experiencias que le da su espacio de acción, además del análisis y reflexión que realiza de su tarea educativa de manera no documentada. Esteve (2009) ha realizado investigación sobre la formación del profesorado y propone que los programas de formación inicial se fundamenten en el análisis de lo que el profesor *hace*, lo que supone indagar en el entramado de procesos e interacciones que configuran el ambiente del aula. A su vez, señala que “el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales” (Esteve, 2009, p. 19).

Durante la exposición a las formas de interacción en la escuela, los estudiantes van ampliando su conocimiento y uso sobre las que son aceptadas, toleradas o aquellas que son censuradas o prohibidas y en ocasiones se utilizan para cuestionar o enfrentar a la autoridad. Este conocimiento de normas tácitas o implícitas de participar da a los docentes y a los estudiantes *poder* y *control* de y sobre la clase, su uso continuo da

forma al ambiente de aprendizaje que puede ser posible en las aulas. Al respecto, Heras (1997) expresa:

El entorno jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que lo configuran, comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre un ambiente necesario para su desarrollo (Heras, 1997, p. 5).

Los actos comunicativos que son expresados en el aula, por ejemplo, presentan regularidades cuyas implicaciones individuales y grupales son determinantes en los logros educativos. El docente y sus alumnos entran en relación sin conocerse. Existen *datos* en la mente de cada uno sobre el papel de uno y otro personaje en el contexto social. Cada actor, desde su posición, incorpora las ideas que le *acomodan* y al mismo tiempo anticipa al otro desde lo que conoce. Este saber previo de lo que significa ser el uno o el otro se confirma o modifica al entrar en contacto real, cara a cara.

A partir del momento de interacción directa, el profesor y sus alumnos inician un proceso de definición claro sobre lo que esperan uno del otro y lo que pueden ofrecer a cambio; al mismo tiempo, identifican las zonas de riesgo y aquellas que pueden reportar amplios beneficios. Esto muestra que “la construcción y puesta en juego de los saberes docentes así como su carácter dialógico [...] implican una construcción constante, histórica y socialmente entendida” (Mercado, 2002, p. 90).

Es evidente que prepararse para la docencia exige el desarrollo de un perfil profesional que gestione en el aula ambientes de aprendizaje. Los rasgos del perfil del docente en todo nivel educativo han de motivar a los alumnos a enfrentar y resolver situaciones en los diversos contextos en que habrán de actuar. Por ello, de acuerdo con Esteve (2009) es necesario “enseñar al futuro profesor a analizar, con mayor detalle posible, los múltiples

factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana” (Esteve, 2009, p. 20).

En este proceso de llegar a ser docente se viven múltiples oportunidades de incorporar ideas, imágenes, códigos, símbolos que orientan en la tarea que más tarde se desarrollará profesionalmente; Piña (2011) en el texto *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*, cuyo referente empírico fueron alumnos de escuelas normales, futuros docentes que impactarán en la formación de niños y adolescentes al proyectar actitudes en las prácticas que ejerzan cotidianamente ofrece interesantes ideas que enseguida se exponen.

En primer lugar, aparece la trascendencia del actuar docente ante su grupo de alumnos, en ese contacto cotidiano se dan infinidad de interacciones que cruzan el nivel intelectual, afectivo, cultural, social, físico y genera formas de relación que se ejercen en la escuela, en los escenarios sociales e influyen en la percepción que se tenga del otro:

El maestro, con sus actos, educa a los niños, les trasmite una forma de ver el mundo, una manera de relacionarse y tratar a sus compañeros [...]; en su comportamiento diario está transmitiendo su forma de entender el mundo [...]; tendrá una opinión acerca de los otros (Piña, 2011, p. 17).

La investigación mencionada se centra en revelar la posición de los futuros docentes, con respecto a grupos que son objeto de estigma y discriminación: el adulto mayor, la persona con discapacidad, el indígena, la mujer embarazada, la persona con VIH-Sida y el homosexual. Para la indagación se utiliza un instrumento con cuatro indicadores y sesenta preguntas cerradas, y se aplica además una asociación de palabras a partir de términos inductivos vinculados con la temática.

En el marco de la escuela para todos, y ante la necesidad de generar ambientes de aprendizaje en las aulas, resalta el sentido que tiene la escolaridad (incluye al docente en formación) en el combate de prejuicios y estigmas, que se convierten en verdaderas barreras para el pleno despliegue del ser humano y la consolidación de una sociedad

democrática; siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2010), es necesario insistir que

[...] el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 2).

Piña (2011) resalta la importancia de conocer la visión que tienen los estudiantes de las escuelas normales, ya que una vez egresados de estas instituciones se incorporarán al sistema educativo, asumiendo un papel protagónico al ejercer como formadores de las nuevas generaciones. En el capítulo “la persona con discapacidad”, alude a la percepción dominante hacia estas personas, “son los otros”, aquellos con quienes no se quiere tener contacto, “se encuentran marcados por la mayoría de quienes comparten los códigos dominantes” (p. 73).

Cuando se nombra a la persona que recibe atención pedagógica de la educación especial, con recurrencia se menciona la discapacidad, ignorando que “la discapacidad es una construcción social que impide la plena aceptación de las personas porque se les restringe su inclusión a las actividades” (Piña, 2011, p. 79). Al mismo tiempo, resalta el valor que una sociedad regida por estereotipos otorga al modelo estético, mental o funcionalmente normal que predomina y se usa como patrón valorativo. Es decir, existe una saturación social de estereotipos o modelos, y en la lucha contra ellos

[...] no se trata de diseñar instalaciones para la PCD (persona con discapacidad), sino para todas las personas que las utilicen [...]. Una rampa de acceso no debe ser considerada una estructura exclusiva para el uso de silla de ruedas, sino para que sea utilizable por toda persona (Piña, 2011, p. 81).

Bajo esta perspectiva, es importante destacar la trascendencia que tiene para los niños de educación básica y para los estudiantes normalistas —futuros profesores— el que la cultura de la inclusión se

construya en la vida escolar, lugar donde confluye la pluralidad, sitio de encuentro entre lo aprendido en las aulas y la vida diaria. La unión de variadas tradiciones familiares, escolares y culturales es una oportunidad en la biografía de cada individuo para comprender que poseen la capacidad de generar estímulos en favor de la escuela para todos.

Los estudiantes normalistas “están informados y son conscientes de la situación social de la discapacidad, pueden construir una cultura ciudadana más inclusiva, respetuosa de los derechos de las personas con alguna discapacidad y erigirse en defensores de esos derechos” (Piña, 2011, p. 105). Arribar a la cultura de la inclusión es un proceso complejo, que transita y cuestiona la propia existencia, el modo de ver y actuar ante las exigencias del diario vivir; es reconocer que la cultura generada en la historia personal requiere ser cuestionada, revisada y tal vez resignificada en muchos de sus componentes, recordemos que un concepto amplio nos dice que:

La cultura, entendida como el conjunto de tradiciones, creencias e ideales propios de una sociedad, que orienta y da significado a sus diversas manifestaciones, también otorga sentido de identidad y pertenencia a sus miembros a través del reconocimiento de aquello que les caracteriza y les es propio. La estructura cultural, simbolizada en imaginarios colectivos y experiencias compartidas, se materializa en formas de comportamiento y prácticas sociales que determinan múltiples relaciones de convivencia social (Piña, 2011, p. 120).

Es comprensible, más no aceptado, que en la vida diaria, en las relaciones tanto sociales como escolares, y en las aulas (espacios de convivencia), sea donde se consolidan percepciones que pueden resultar discriminatorias, pues se constituyen como parte de las costumbres y hábitos cotidianos. Es por ello que el futuro docente al ser un individuo social posiblemente reproduzca en sus prácticas docentes abierta o veladamente acciones que afectan o lesionan a los grupos vulnerables. Sabemos que es muy difícil cambiar valores y juicios que han permeado la vida y que además consolidan la personalidad. No obstante,

[...] la escuela y los docentes son el medio fundamental para incorporar desde temprana edad a los niños y adolescentes a la sociedad diversa y plural en la que habrán de vivir. La formación docente, hoy en día, enfrenta la necesidad de educar en la comprensión de un mundo culturalmente distinto y complejo (Piña, 2011, p. 143).

Un principio básico de la inclusión es que si al interior de las instituciones educativas impera un ambiente dominado por la falta de justicia, sin respeto por el otro, se da la intolerancia y la discriminación hacia los vulnerables; y por otro lado, en el núcleo familiar, los niños y los adolescentes, así como los normalistas —los futuros profesores— no experimentan la legalidad, la justicia, la tolerancia, el respeto y no podrán promover en las aulas una formación ciudadana basada en la inclusión.

Después del núcleo familiar, la escuela es uno de los instrumentos más poderosos en la formación de identidades; y es en las escuelas normales donde sus estudiantes han de formarse para asumir la “responsabilidad de generar un clima que promueva y desarrolle la formación ciudadana” (Piña, 2011, p. 145), y ellos —los futuros docentes— a su vez impulsen actitudes y comportamientos ciudadanos. Si los formadores de docentes promueven en los estudiantes normalistas la construcción de imágenes positivas hacia la inclusión de los seres diferentes, esos serán los pensamientos que podrán transmitir a sus alumnos, y a su vez guíen conductas, interacciones y prácticas sociales inclusivas.

Formarse para la docencia.

Egresar de una Escuela Normal, después de vivir la preparación profesional para ejercer la docencia, contar con referentes de lo que significa desde la vida como alumno y luego como docente en formación en la práctica, dan al profesor egresado fundamentos de su futura responsabilidad: usar sus habilidades y crear el escenario idóneo para hacer llegar a los alumnos los contenidos sugeridos para el nivel educativo que corresponda; Davis y Thomas (1999) señalan que

[...] no son ni el director ni la escuela quienes se enfrentan todos los días con los alumnos, ni siquiera les enseñan: son los profesores.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

Los profesores individualmente pueden dirigir con o sin fortuna a sus alumnos hacia mayores niveles de aprendizaje y hacia más altas aspiraciones, fomentando el interés y la motivación (Davis y Thomas, 1999, p. 27).

Vivir la docencia desde la formación no representa aún la enseñanza como responsabilidad profesional de certificar la adquisición de saberes por parte de los alumnos, además de una serie de actividades más que la definen como profesión; sin embargo sí constituye un tramo en la ruta de definición profesional. Avanzar en el proceso formativo y egresar de la Escuela Normal significa contar con un perfil profesional, que al menos en el plano teórico permite iniciar la tarea de educar a los niños y niñas de las instituciones de educación básica y promover su desarrollo integral. Monereo (1999), expresa que “la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” (Monereo, 1999, p. 11).

El tema de esta obra focaliza el cómo se enfrenta en el aula al proceso dinámico de la enseñanza. Queda claro que los diseños didácticos y sus implicaciones pedagógicas demandan un escenario para el aprendizaje que difiere del que se vive en la familia, en la calle, ante los medios de comunicación o con los amigos. Representa una intervención pensada, organizada, que busca motivar el aprendizaje y el uso de éste en la vida en común. Como profesional de la educación el docente ha de reconocer que “las formas de aprender y enseñar son una parte más de la cultura que todos debemos aprender y cambiar con la propia evolución de la educación” (Monereo, 1999, p.15).

Promover la formación de las generaciones jóvenes desde el espacio de la escuela invita a considerar la presencia de un docente preparado que moviliza su capacidad para hacer llegar a los alumnos los contenidos curriculares, y en segundo término —no menos importante— la capacidad para motivar en cada estudiante el interés por interpretar e incorporar a sus saberes la información que recibe. En este sentido, Michael Saint-Onge (2000) señala:

La relación que mantiene una profesora o un profesor con la materia que tiene que enseñar difiere de la relación del especialista con esa misma materia. La relación didáctica engendra un proceso de reorganización de los conocimientos con fines pedagógicos. La profesora o el profesor se interroga acerca de los contenidos disciplinares buscando el mejor camino para construir los conocimientos pertinentes. No sólo se pregunta: “¿Qué deben aprender los alumnos?” También se pregunta “¿Cómo se consigue llegar a esos conocimientos?” (Michael Saint-Onge, 2000, p. 150).

En la información recabada, destacó que en la cátedra de la Normal se da poca atención a la formación profesional para generar ambientes de aprendizaje, al menos en la licenciatura en educación especial. Se habla de ello y se señala la poca habilidad “para expresarse ante un grupo” o “poca interacción comunicativa”, por mencionar algunas alusiones que directamente refieren la intervención pedagógica en el aula. La importancia sobre el uso del lenguaje en el salón de clase es resaltada por Linda Darling-Hammond (2002):

El lenguaje constituye la principal puerta de acceso al aprendizaje, es preciso que los profesores comprendan cómo se produce su adquisición, ya se trate de una primera o una segunda lengua. Quienes comprendan ese proceso estarán en mejores condiciones de desarrollar habilidades lingüísticas con sus alumnos, así como crear experiencias de aprendizaje lo suficientemente asequibles, recurriendo a estrategias que van desde la enseñanza explícita de un vocabulario esencial y el uso de claves visuales y orales *hasta la creación de escenarios de aprendizaje* cooperativo donde los alumnos usen el lenguaje para realizar determinadas tareas (Darling-Hammond, 2002, p. 373).

Llegar a la escuela, vivir y aprender en ella como alumno, interactuar y recrear lo que se sabe desde el sitio de origen, mejorar a partir de las interacciones con los compañeros y con el profesor, pone de manifiesto que formar al docente para crear ambientes de aprendizaje es un principio regulador en el éxito de la enseñanza. El docente novel, aquél que recién se incorpora al servicio en las escuelas de educación básica ha de ser consciente de sus *habilidades intelectuales específicas y competencias*

didácticas (Plan de Estudios LEE, 2004). Éstas incluyen la capacidad para desarrollar una intervención pedagógica regulada, centrada en formar alumnos competentes en los conocimientos que son la base de su encuentro en un espacio que va más allá del escolar. La escuela tarde o temprano queda atrás y sólo dejará como evidencia un ciudadano capaz, inteligente, con iniciativa, que interpreta y comunica sus ideas sin dificultad o por el contrario un ser dependiente, sin la autonomía suficiente para la toma de decisiones.

Siguiendo con la idea del profesional egresado, Schön (1991) referido por Mercado (2002) dice:

[...] la docencia [...] práctica profesional que no puede determinarse de antemano en todos sus componentes [...] presenta un espacio o área “indeterminada” que forma parte de la práctica misma, la cual resuelven los maestros a partir del conocimiento tácito que desarrollan con la experiencia (Mercado, 2002, p. 20).

Formar a los profesionales de la educación especial bajo la prioridad de garantizar la equidad y la calidad de la educación que se ofrece las escuelas de educación básica, supone una oferta de formación que asegure oportunidades de aprendizaje y el éxito educativo para todos los niños que asisten a las escuelas. Muchos niños y niñas han permanecido al margen del participar en experiencias educativas significativas; esto significa que el ingreso a la escuela no garantiza por sí mismo la justicia y la equidad en la educación, es necesaria la presencia de un profesional de la educación que promueva a partir del conocimiento del niño y de sus necesidades educativas, un ambiente en el aula que facilite, oriente y haga posible el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas.

Las iniciativas en favor de la educación inclusiva reportan escaso avance en los acuerdos signados por las naciones. Esta situación deja ver el peso de la tradición y la cultura que impiden asegurar éxito en la implementación de propuestas educativas innovadoras, en especial las que defienden una *escuela para todos*.

El sistema educativo de nuestro país ha reorientado los servicios de educación especial, sin embargo, se mantiene arraigado en el pens-

amiento de gran cantidad de docentes y en sus prácticas pedagógicas cotidianas acciones que muchas veces afianzan las posturas segregacionistas. García (2011) sostiene ideas semejantes al indagar sobre los retos de la formación de profesores: a pesar de que “la formación del personal de educación especial habla de [...] maestros con habilidades intelectuales específicas para investigar, analizar, reflexionar, reorientar su propia práctica pero fundamentalmente con habilidades para el autoaprendizaje y la formación permanente” (García, 2011, pp. 49-50) sigue coexistiendo el enfoque clínico, la etiqueta, la segregación. Preocupa, además, que los formadores de docentes experimentan el cambio de planes de estudio con las mismas resistencias culturales, formativas y de práctica que se viven en los centros de educación especial y en aquellos que ofrecen apoyo en las instituciones de educación básica. Un gran reto es que los egresados lleguen a la USAER

[...] para fortalecer la educación básica, que las escuelas [...] tengan un maestro de educación especial que trabaje en conjunto y colaborativamente con el maestro de educación regular para diseñar las mejores estrategias para apoyar a todos los niños del grupo [...] y no sólo a aquellos que presentan NEE (García, 2011, p. 51).

Los estudiantes normalistas que están siendo formados bajo estas condiciones desarrollan sus prácticas docentes en centros educativos donde la resistencia a participar en procesos inclusivos es frecuente, sin negar las excepciones que a pesar de la tradición docente y las ideas arraigadas se presentan, vale la pena resaltar que los estudiantes desarrollan ejemplares experiencias innovadoras basadas en los principios de la escuela para todos.

El aula es un ambiente de aprendizaje.

El punto de partida de esta sección es presentar el concepto de *ambiente de aprendizaje* que se asume en este documento; posterior a ello se enuncian aportaciones de autores a fin de robustecer la significación de este elemento nuclear.

El ambiente de aprendizaje resulta de un proceso emergente. No existe en forma predeterminada, surge cuando el maestro y sus alumnos se encuentran cara a cara; es una creación cotidiana, su caracterización es variada y depende de la disposición intelectual, emocional y afectiva de cada sujeto; del mismo modo, involucra las condiciones contextuales y materiales que afectan directamente al sitio donde los participantes entran en interacción. El componente metodológico y académico que el docente incorpora al organizar actividades escolares ocupa un lugar central en este ambiente, pues se pretende favorecer un proceso educativo. Es importante señalar que la voluntad de uno y de los otros impacta de manera directa las posibilidades de generación de conocimiento.

El escenario para el aprendizaje se va definiendo a medida que cada participante deja ver “quién es”, un individuo con historia, saberes acumulados, lenguajes, dificultades, niveles de comunicación, necesidades afectivas, valores, actitudes y cierta disposición para aprender entre otros elementos que identifican al ser humano. El ambiente de aprendizaje adquiere rasgos particulares en el momento en el que los actores se relacionan (reiteradamente) en el aula, usan la información que logran distinguir en las actitudes, expresiones o participación de los otros y la van integrando para configurar su conducta.

La repetida exposición a tan variadas expresiones de ser un “individuo particular y social”, único, dan lugar al surgimiento de códigos específicos que explican el nivel de entendimiento de los participantes. Estos símbolos, o signos, posibilitan la interacción de los individuos y el grupo en conjunto. Es decir, a medida que sean utilizados para explicar, comprender y comunicar las situaciones que sean propuestas y vividas, será posible evidenciar aprendizajes.

Domingo (2001), al referirse al aula como un *ambiente de aprendizaje* desde un enfoque de carácter integral (utiliza referentes y metáforas del ámbito de la ecología), señala “todo lo que sucede allí se encuentra en una relación de reciprocidad, los aspectos físicos con los institucionales y con las relaciones dentro del grupo humano, todo ello influenciando la calidad de los aprendizajes que allí se realizan” (Domingo, 2011, p. 101); lo reconoce como un

[...] medio físico y psicosocial con una doble propiedad. La de que cualquier parámetro que lo compone afecta, en mayor o menor grado, a la calidad de los fenómenos relacionales y de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en su interior, a la vez que es un contexto que se va modificando a consecuencia de los intercambios de conductas y valores, o en la construcción compartida de significados y normas, entre sus componentes, valores y significados que, a su vez, pueden afectar las formas de uso y a la disposición de los parámetros físicos como los espacios y el tiempo de clase o de trabajo (Domingo, 2001, pp. 101-102).

Por otro lado, la disposición del ambiente se logra a medida que los participantes interactúan e influyen de manera significativa en cada uno, “el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros en un momento y contexto cultural particular” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.3). Este ambiente, a medida que se define, puede producir una actitud o disposición con la finalidad de dar cumplimiento a la misión para la cual se va configurando.

Es por esto que la organización ambiental no es sólo la disposición de un espacio para los recursos materiales, alude de manera significativa a la experiencia de aprendizaje que puede vivir el estudiante en su salón de clases, a las interacciones personales que se favorecen, a la gama de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que pueden ser desarrollados a través de la cuidadosa intervención didáctica del profesor del grupo con cada alumno, y cada alumno con el grupo. Gallego y Rodríguez (2007) afirman que

En la moderna perspectiva ecológica se acentúa el perfil del profesor como diseñador de un ambiente propicio para el aprendizaje [...]. El aula es, en efecto, un complejo escenario en el que coexisten multiplicidad de variables y donde los aprendizajes dependen de la compleja interacción entre alumnos, profesores y contextos de educación (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 105).

Por tanto, el ambiente de aprendizaje es una construcción cotidiana, cada sujeto acude al aula con una historia pasada y un cúmulo de experiencias presentes generadas en la vida próxima del ayer y el hoy que

le ponen en contacto con las tareas del día. Los seres humanos vivimos en sitios concretos, éstos pueden ser naturales o un medio “artificial”, es decir, un medio “sociocultural” creado, tal es el caso del aula de clase. Meza (2006) precisa que “*el ambiente de aprendizaje* que se pretenda crear en una escuela ha de ser un espacio bien planeado para relacionar disposiciones físicas y aprendizaje” (Meza, 2006, p. 243).

La experiencia diaria es variada en sus orígenes y también discrimina prioridades en función de las necesidades que cada sujeto requiere satisfacer a fin de seguir su vida en el momento. En este sentido, en cada escuela, al interior de cada aula, los profesores afinan sus sentidos para establecer —en función de sus percepciones— las condiciones que regirán la jornada de trabajo: ¿qué supuestos orientan las acciones del docente encaminadas a definir el ambiente del aula?, ¿discriminan las necesidades inmediatas de los niños con respecto a las necesidades educativas para establecer una organización ambiental?

Villalobos (2006), al caracterizar al ambiente de aprendizaje, expresa como una necesidad la de reconocer y atender a la singularidad de los alumnos, y en ese sentido, el profesor habrá de dirigir sus esfuerzos para adaptar la práctica educativa. La autora resalta la importancia de dedicar suficiente tiempo para hablar con los alumnos, conocerlos bien, incidir en la presencia de un escenario escolar comfortable, ofrecerles apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto. Todos los alumnos merecen ser escuchados, aceptados y valorados. Al responder a la pregunta de ¿qué es un ambiente de aprendizaje? Villalobos (2006) escribe:

[...] conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula [...] que genera actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y actuar que confluyen en las relaciones de los miembros, en su participación, grado de responsabilidad y compromiso (Villalobos, 2006, p. 112).

El entorno arquitectónico constituye el elemento que delimita el espacio en el cual profesor y alumnos establecerán sus encuentros diarios; en éste se distingue la iluminación, ventilación, dimensión del espacio, nivel de ruido e interferencias, la disposición de mobiliario y algunos

recursos didácticos. Podemos denominar a estos elementos como factores pasivos que invariablemente estarán presentes en toda experiencia escolar; sin embargo, cuando los alumnos y el profesor aparecen en el escenario, llevan consigo una carga de elementos activos que estarán mediando toda interacción que tenga lugar en el sitio.

Es cierto, los recursos materiales son fundamentales, posibilitan gran cantidad de experiencias de aprendizaje, pero sólo el control de un profesor que provoca un desempeño activo por parte de los alumnos en la construcción de aprendizajes. Para ello, deberá saber elegir los materiales adecuados para un área del conocimiento y no otros que faciliten el desarrollo de habilidades o actitudes en disciplinas distintas. Meza (2006) señala algunos principios para establecer entornos que sean apropiados para alumnos y profesor:

1. Proyectar la escuela como un lugar que invita al aprendizaje.
2. Visualizar el aula como algo más que cuatro paredes.
3. Adecuar el mobiliario y los materiales a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los objetivos curriculares.
4. Crear espacios de trabajo individual y grupal.
5. Considerar en el diseño del ambiente de aprendizaje a las personas con necesidades educativas (Meza, 2006, p. 251).

Organizar el ambiente en el aula para favorecer aprendizajes significativos requiere conocimientos diversos acerca del desarrollo de los alumnos: su nivel de desarrollo cognitivo, social, físico, lenguaje, sus rasgos socioculturales, salud, higiene y socioafectividad. Otras características que gradualmente el profesor va sabiendo acerca de sus alumnos son: gustos, origen familiar, salud mental, etcétera. Esto crea un amplio espectro de variables a relacionar y controlar: ¿qué ambiente favorecerá el aprendizaje de cada alumno?, ¿qué cualidades han de caracterizar al ambiente y cuál ha de ser el proceder del docente?, ¿el ambiente provoca que los alumnos participen en las actividades propuestas?, ¿los recursos materiales están disponibles y son un apoyo adicional a la actividad mental, física y de interacción social?

A las aulas acuden niños con diversas características, algunos presentan condiciones poco ordinarias (dificultades auditivas, de visión, motoras, etcétera), por tanto, estos alumnos requieren ambientes que les provean de experiencias de aprendizaje. La organización que disponga el profesor habrá de considerar los ajustes pertinentes que estimulen la participación de los alumnos, y en consecuencia se vean incorporados en las diversas interacciones con los contenidos de aprendizaje y el resto del grupo; es decir, eliminar las barreras que pudieran interferir con su desarrollo físico, social, académico, emocional. Duarte (2003) señala que

[...] el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente (Duarte, 2003, p. 2).

La posición de Duarte (2003) deja ver con claridad que, en el aula, profesor y alumnos se encuentran en una relación dinámica que se modifica a medida que sus participantes se expresan en diversas maneras, y agrega:

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dará lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y, sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003, p. 8).

En este reporte se asume que un ambiente de aprendizaje es la configuración que resulta de las interacciones que un docente y su grupo de alumnos mantienen, la cual logran al hacer explícita su personalidad, sus saberes socioculturales, las necesidades afectivas y todo aquello que

los caracteriza como seres sociales con historia. Coincidiendo con Acle, Roque y Contreras (2005) cuando expresan que

Los enfoques ecológicos abocados a la explicación del aprendizaje escolar, enfatizan la manera en que el ambiente ejerce sobre el niño una acción continua y permanente, por lo que es necesario considerar su influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares (Acle, Roque y Contreras, 2005, p. 59).

En su reporte de investigación “Hacia una visión ecológica de la educación especial en las zonas rurales indígenas”, las autoras sostienen que la perspectiva ecológica del fenómeno educativo espera que los individuos en cada ambiente “muestren ciertos comportamientos; en ocasiones esto puede crear conflictos que pueden deberse a la discrepancia existente entre la habilidad del individuo para llenar los requisitos del ambiente o porque éste no satisface sus necesidades” (Acle, Roque y Contreras, 2005, p. 58).

Al pretender determinar las relaciones entre las necesidades educativas especiales y las fuerzas ambientales que rodean a los niños, las autoras exponen datos relevantes derivados de las observaciones al interior de un grupo de primer grado que dejan ver un trabajo docente que no responde a las necesidades educativas de los niños:

No promovían (los profesores) ni la autorregulación de los menores, quienes constantemente se desplazaban de su lugar y se acercaban al maestro con objeto de pedir su aprobación y enseñarle lo que habían hecho. Cuando se explica algún tema, los niños, al no entender lo que les decía, se copiaban y ayudaban unos a otros (Acle, Roque y Contreras, 2005, p. 70).

Lo anterior refuerza la necesidad de investigar y proponer alternativas para cumplir con la tarea de brindar la mejor respuesta escolar a las necesidades educativas de los niños; no es una tarea fácil, pero al mismo tiempo no se debe seguir pensando que el origen de las dificultades se encuentra en el niño; “las redes ecológicas en este hábitat

creado que es la escuela” (Acle, Roque y Contreras, 2005, p. 74), y han de ser identificadas intervenir de la manera más adecuada.

La investigación reciente nos aclara que un ambiente de aprendizaje efectivo no se instaura de manera natural, requiere de la intervención de diversos elementos. Es decir, es un diseño pensado en quien aprende, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad (Bransford, Brown y Cocking, 2007).

Bransford, Brown y Cocking (2007) explican la importancia de los ambientes de aprendizaje efectivo a partir del elemento central que dirige la intervención del profesor. De esta manera, los *ambientes centrados en quien aprende* buscan identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los alumnos han elaborado desde su sitio de origen. Los autores expresan que “los maestros que están centrados en quien aprende reconocen la importancia de construir sobre el conocimiento cultural y conceptual que los estudiantes llevan al salón de clases” (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p. 12).

Entonces, el ambiente de aprendizaje centrado en el alumno (Bransford, Brown y Cocking, 2007) parte de la posición diagnóstica de la estructura de conocimiento que posee el niño al llegar a la escuela. Se apoya en la observación, algunas preguntas y la conversación. Las prácticas culturales de los alumnos son reconocidas por causar efecto sobre los aprendizajes que se logran en el salón. En esta perspectiva el suministro cultural de que dispone el alumno es el punto de partida para apoyar la construcción de nuevos saberes.

Los *ambientes centrados en el conocimiento* pretenden que los estudiantes se conviertan en conocedores al aprender, y que logren la transferencia de aprendizajes, “incluyen un énfasis sobre la construcción de sentido, ayudando a los estudiantes a transformarse en metacocedores que esperan que la nueva información tenga sentido y que preguntan para aclarar cuando no lo tiene” (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.16). Las ideas informales que llevan los alumnos de sus entornos familiares y sociales al centro escolar, gradualmente se transforman en conocimiento organizado, se logra una formalización progresiva.

En los *ambientes centrados en la evaluación* (Bransford, Brown y Cocking, 2007), la reconocen como una fuente de información sobre el estado que guarda la enseñanza y el aprendizaje. Un profesor que considere los datos que ofrece la evaluación, brindará oportunidades de retroalimentación, aprenderá acerca del pensamiento y comprensión de sus estudiantes; dará seguimiento al desempeño del grupo y de cada alumno, y buscará ligar las capacidades de los alumnos a las actividades académicas que proponga, por tanto, la autogestión será promovida al igual que la evaluación del propio trabajo, buscando que aprendan con mayor eficiencia.

Una perspectiva más la constituyen los *ambientes centrados en la comunidad* (Bransford, Brown y Cocking, 2007), incluyendo en ella al salón de clases, la escuela, el hogar, la colonia, etcétera. Las normas, códigos, prácticas, lenguaje, símbolos, actitudes, valores, imágenes y modelos que caracterizan a estas comunidades, son internalizados y asumidos gradualmente, llegando a regular la vida en común de los miembros. Esta incorporación de herramientas para la vida en grupo hace posible el entendimiento, la comunicación, e incluso se da de manera incidental. La comunidad ofrece conocimientos y creencias que influyen en lo que se percibe, entiende y recuerda. En la base de estos aprendizajes está la interacción con los otros, portadores de saberes de diversa índole.

Al considerar al aula como un ambiente de aprendizaje, es necesario precisar que al incorporarse alumnos que suelen enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación, la capacidad crítica y la creatividad del maestro han de ser puestas en práctica; no existen recetas para el diseño del ambiente en el aula, pero sí se han precisado los elementos que permiten construir un puente entre las necesidades de los estudiantes y la organización de los recursos materiales, culturales, humanos, etcétera, que en el día a día interactúan en las aulas en el proceso educativo.

Es importante mantener en mente que, bajo el enfoque de la inclusión educativa, no hay distinción especial en el diseño del ambiente de aprendizaje ante la presencia de alguna discapacidad o necesidad

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

especial. Los principios que regulan su conformación se aplican a todo espacio de encuentro entre alumnos y profesor, sin negar la eventual adaptación o incorporación de apoyos adicionales y diferenciados en la dinámica de la interacción personal.

III. Descripción metodológica del estudio.

Explicar una realidad social, exige necesariamente considerar las herramientas que permiten la construcción del significado en ese entorno; los símbolos y significaciones construidas en la colectividad y asumidas en la individualidad representan la experiencia condensada que dirige la permanencia, continuidad e innovación.

El tema fue abordado desde un enfoque cualitativo, centrando el interés en los significados que surgen de la interacción entre participantes de un proceso educativo. Esta interacción genera significados, mismos que orientan la comprensión y actuación en los escenarios de vida. Denzin y Lincoln (2000), en su capítulo introductorio *The discipline and Practice of Qualitative Research*, señalan que la palabra “cualitativo implica un énfasis en las cualidades de una entidad, de procesos y de significados que no son experimentalmente examinados o medidos (si fuera medible) en términos de cantidad, suma, intensidad o frecuencia” (Denzin y Lincoln, 2000, p. 8).

Por otro lado, Merriam (1998) precisa que investigar es producir conocimiento acerca del mundo, en este caso el mundo de la práctica educativa. La investigación cualitativa se basa en la visión de que la realidad es construida a partir de la interacción del individuo en su mundo social. Los investigadores cualitativos “están interesados en entender el significado que la gente ha construido” (Merriam, 1998, p. 6), esto es cómo significan su mundo y las experiencias que tienen en él. Merriam (2002) señala algunas características de la investigación cualitativa que es importante recordar:

- La investigación cualitativa pretende entender el significado que la gente ha construido acerca de su mundo. ¿Cómo los individuos construyen significados a partir de su experiencia?
- El investigador es el instrumento básico en la recolección y análisis de datos.

- Sus procedimientos son inductivos, el investigador reúne datos para construir conceptos, hipótesis o teorías.
- El resultado de una investigación cualitativa es abundante en descripción. Se describe el contexto, a los participantes, las actividades de interés. Los datos en forma de documentos, notas de campo, entrevistas, videos o una combinación de éstos fundamentan los hallazgos del estudio.
- La investigación cualitativa busca entender y dar sentido al fenómeno estudiado desde la perspectiva de los participantes.

Por otra parte, Ruiz Olabuénaga (2007) establece algunos rasgos de la investigación cualitativa: *su objetivo es la captación y reconstrucción de significado* (pretende acercarse a los procesos, comportamientos, actos para captar el significado); *su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico* (se utiliza en primera instancia el lenguaje de los conceptos y las metáforas, las viñetas, narraciones o descripciones); *su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado* (recoge datos a través de la observación o la entrevista); *su procedimiento es más inductivo que deductivo* (parte de los datos para intentar reconstruir un mundo); y *la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora* (pretende captar el contenido de experiencias y significados).

Es así que la investigación cualitativa se interesa en realizar estudios dentro del contexto natural, tal y como suceden, con la intención de dar sentido e interpretar ciertos datos, de acuerdo a los significados que las personas utilizan de forma expresa o implícita en la situación que viven. El enfoque cualitativo asume una vía inductiva, parte de la realidad concreta y de los datos que resultan del estudio se genera la teoría. Desde el plano metodológico las vías o formas de investigar la realidad tienen un carácter emergente, pueden construirse a medida que progresa el proceso de indagación, recogiendo las visiones y perspectivas de los participantes.

El proceso de investigación, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), incluyó cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, análisis e información. Estas fases forman un continuo en el que una se traslapa o superpone a la siguiente, es decir, mientras una está por finalizar ya comienza la otra. En la fase *preparatoria* el investigador a partir de la pregunta de investigación, su formación y conocimientos, establece su proyecto y marco teórico-conceptual que orientará las actividades de las fases posteriores. Rodríguez, Gil y García (1999) señalan:

Los primeros pasos del investigador son un intento por definir el objeto de su estudio o, dicho de otra forma, cuál es su caso, cuál es el fenómeno, suceso, individuo, comunidad, rol u organización sobre el que, dentro de un contexto limitado, se va a centrar el estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 68).

El *trabajo de campo* implica el acercamiento al espacio donde se obtendrá gran parte de los datos necesarios para cumplir con los propósitos de la investigación. “El investigador tiene que enfrentar en esta fase de la investigación decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y abandono del campo” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 72). La fase *analítica* no necesariamente inicia al término del trabajo de campo, usualmente las tareas de análisis tienen lugar al estar ya avanzado el trabajo de campo. La sistematización de la información es fundamental para proceder a reducir datos, es necesario ir y venir a la información para interpretar, concluir, etcétera. El proceso de investigación culmina con la fase *informativa*, el investigador alcanza un nivel de comprensión del fenómeno que ha estudiado, lo comparte a través del informe cualitativo donde los argumentos han de ser convincentes, y el texto presentado ha de recrear la realidad estudiada por medio del trabajo interpretativo.

Ante un trabajo de investigación de este tipo, el centro de atención se ve focalizado por una perspectiva que orienta la selección de factores o dimensiones que se consideran más relevantes, apareciendo así la postura

del investigador que le indica qué información buscar, qué instrumentos utilizar, las fuentes a considerar. En otras palabras, investigar supone contar con un marco conceptual que describe y/o explica los aspectos básicos de interés y sus posibles relaciones. El nivel de profundidad, elaboración, delimitación, explicación, depende de la calidad del suministro conceptual de que se dispone y el alcance de las ideas que lo sustentan.

Rodríguez, Gil y García (1999), señalan que la investigación cualitativa no es un ente aislado de las circunstancias profesionales y personales: “el modo en que se concreta el problema está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos que le hacen interesarse por un tipo de cuestiones y no prestar atención a otras” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 102). La idea anterior es una invitación a realizar, de manera cuidadosa, la elección y definición del tema a investigar, a establecer con claridad las intenciones, y no subordinar los intereses reales de la investigación a los personales. Recordemos que la investigación tiene como objetivo aportar conocimiento al estado que guarda la realidad en que se ve inscrito el objeto de interés.

El rasgo inductivo de la investigación cualitativa se explica desde los diversos acercamientos que el investigador tiene con el contexto estudiado. Esta reiterada exposición al campo la realiza sin desprenderse de sus ideas, de su bagaje cultural y experiencias relativas a la temática que aborda. Este encuentro repetido permite también el cuestionamiento de las ideas, perspectivas y teorías del propio investigador. Por tanto, entrar al contexto a investigar se convierte en una oportunidad para revisar las propias aproximaciones sobre el tema investigado, en especial a la luz de la información que emerge, a medida que la investigación avanza. Rodríguez, Gil y García (1999) precisan que “la identificación de problemas en la investigación cualitativa es consecuencia de la interacción entre la inducción y la deducción” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 103).

El método hermenéutico-interpretativo.

Para comprender el sentido de la acción social en el contexto de los participantes se recurrió al método *hermenéutico-interpretativo* como opción

para el análisis de datos. Los significados, ya sea que se evidencien en las acciones de los sujetos, en las instituciones o en los contextos de interacción, se vuelven visibles cuando se aprenden desde adentro, es decir, en el sitio donde tienen lugar. Vasilachis (1992), al referir la postura interpretativa expresa que

[...] el método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la *comprensión* de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la *participación* en ella a fin de recuperar *la perspectiva de los participantes* y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992, p. 25).

La tarea de la hermenéutica es dar cuenta del significado; por tanto, los símbolos en sí mismos no significan, pues la realidad, el mundo, está constituido por objetos y hechos no por significados. La significación es una atribución que los seres humanos otorgan a esos objetos o hechos; tal atribución de significado surge de un proceso complejo de interacciones en las cuales se produce entendimiento, contenido cultural, que en conjunto constituye la estructura fundamental de interpretación del mundo, y por tanto, la adaptación a él. El ser humano aprende dentro de su cultura: codifica, decodifica según su sistema de comunicación.

En las aulas, en el contacto reiterado entre alumnos y maestro, se da una recreación de los saberes individuales. Se encuentran en las coincidencias y se genera conflicto en la discrepancia. A medida que se comparte el espacio y tiene lugar la interacción, va surgiendo nuevo significado, el cual toma su lugar para orientar el conjunto de acciones que caracterizan el proceso educativo. Emerge una estructura de interpretación que se comparte, los actores la internalizan y desde ese conjunto de significados se comunican, significan y viven.

Vargas (2010) menciona cinco postulados de la hermenéutica:

1) La realidad es subjetiva; 2) Se plantea la implicación del Sujeto en el Objeto; 3) La realidad es estructural y/o sistémica (cada parte en relación con el todo y entre sí); 4) La realidad es compleja; 5) La realidad es interpretable (Vargas, 2010, p. 14).

En consideración, los observables que son de interés al método son de naturaleza cualitativa y, más que medibles, es posible caracterizarlos dentro del sistema-estructura al que pertenecen. Agrega Vargas (2010) que el procedimiento clásico del método hermenéutico se compone por tres etapas: tener un texto a interpretar, se lee y analiza a partir de lo que expresa, se considera el contexto en que fue escrito y se obtiene una conclusión. El proceso es recursivo hasta obtener el esquema o mapa que refleje la estructura de las categorías encontradas.

Con base en lo anterior, se desprenden algunas consideraciones: la realidad es subjetiva; el hombre se apropia de los objetos, los internaliza como estructuras conceptuales en las que se implica al reconocerlos o no como importantes en su diario vivir, y como herramientas para la actuación cotidiana. La realidad, dicen los postulados, es estructural, sistémica, compleja y además interpretable.

El ser humano vive interpretando lo que le acontece, es parte de su naturaleza; busca dar sentido a los mensajes y situaciones que se presentan en lo cotidiano. La comprensión lograda le permite actuar, evitar situaciones o favorecer otras para lograr la actuación deseada en su contexto próximo. En el discurso y en su vida práctica el hombre deja ver su conocimiento, mismo que parte de las sensaciones y percepciones iniciales para constituirse luego en nociones o conceptos. La hermenéutica como medio de indagación presume que el hombre posee por naturaleza esa necesidad de interpretar, dar sentido a lo que le rodea, así como a su realidad como ser social.

El interaccionismo simbólico.

Para fortalecer la posición hermenéutica interpretativa se recurrió al interaccionismo simbólico (Mead, 1964; Blumer, 1969) que busca identificar la realidad social, y reconocer la interpretación y significados que de ella hacen los sujetos implicados. Los escenarios cobran sentido en función de las significaciones que cada ser ha logrado incorporar a su base interpretativa y valoral; en este sentido las interrelaciones que se generan van definiendo las situaciones, constituyéndose en formas de ser, pensar

y actuar. Berg (2004) en su obra *Qualitative research methods for the social sciences*, menciona que el interaccionismo simbólico es una de las varias perspectivas teóricas dentro de las Ciencias Sociales. Esta posición se interesa en describir y explicar ciertos aspectos del comportamiento humano, dice Berg (2004) "*Human beings are unique animals*" (Berg, 2004, p. 8).

Lo que los humanos dicen y hacen es resultado de cómo interpretan su mundo social. En otras palabras, insiste Berg (2004) que el comportamiento humano depende más del aprendizaje que del instinto biológico. Las personas se comunican a través de símbolos, siendo el lenguaje el sistema más común. Los símbolos lingüísticos, los sonidos arbitrarios o la gesticulación a través de los cuales se establecen convenciones cobran significado al paso del tiempo. En las aulas la herramienta básica de comunicación es el idioma y el lenguaje corporal que le acompaña; a medida que el grupo y el maestro se comunican generan un "sistema común" para interpretar los mensajes y dar sentido a la vida que comparten.

El interaccionismo simbólico como opción metodológica busca captar la esencia del proceso de interpretación o asignación de significado a varios símbolos. Berg (2004) en el capítulo I, *From a symbolic interactionist perspective* dice: "los objetos, la gente, las situaciones y los eventos en sí mismos no poseen significado. Éste es asignado por y a través de la interacción humana" (Berg, 2004, p. 9). Esta posición reconoce la importancia de las interrelaciones que se dan entre los sujetos que viven situaciones compartidas. La realidad se va definiendo a medida que las construcciones de cada uno se vinculan y dan sentido a la realidad en conjunto.

El interaccionismo simbólico permite estudiar los significados subjetivos y atribuciones individuales de sentido. En este enfoque los significados que los individuos asignan a sus actividades y ambientes son la fuente de donde emanan los datos, ya que el hombre actúa de acuerdo a lo que significan para él, estos significados se construyen desde la interacción social y los utiliza en un proceso interpretativo ante las situaciones. Herbert Blumer (1982) propone el interaccionismo simbólico distinguiendo tres premisas básicas:

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

- a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- b) El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982, p. 2).

Una idea fundamental del interaccionismo simbólico es que la interacción va dando forma al comportamiento humano. Para Mead (1993) “El comienzo de una reacción se convierte en estímulo para que el primer individuo cambie su actitud, para que adopte un acto distinto” (Mead, 1993, p. 86). Así, cuando una persona usa “gestos”, “aquella parte o aspecto de un acto en curso que encierra el significado del acto, más amplio, del cual forma parte” (Blumer, 1982, p. 7), éstos no sólo tienen significado para la persona que los usa, significan también algo para aquella a quien van dirigidos. De esta forma la comprensión se da si comparten tal significado, es decir “cuando ese gesto representa la idea que hay detrás de él y provoca esa idea en el otro individuo, entonces tenemos un símbolo signifiicante” (Mead, 1993, p. 88).

Bajo la postura del interaccionismo simbólico el contacto entre personas de un grupo no es sólo expresión, constituye un proceso de *formación*. El mundo en que existen y viven los seres humanos, se compone de “objetos”. Expresa Blumer (1982) “un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia” (Blumer, 1982, p. 8). De esta manera, es posible referir *objetos físicos* como un mueble; *objetos sociales* tal como madre, amigo, y *objetos abstractos* como son los principios morales, la idea de justicia, compasión, etcétera. Cada uno de estos objetos son portadores de significado, mismos que determinan el modo en que cada persona ve al objeto, la forma en que estará dispuesta a actuar ante él, así como las ideas que pueda expresar con respecto al mismo. Estos significados han llegado a quien los usa a partir de cómo éstos han sido definidos por aquéllos con quienes interactúa.

En consideración a lo anterior, el entorno de cada ser humano se compone de los objetos que él puede identificar y además conoce. Así, para entender los actos de las personas es necesario acercarse y conocer los objetos que integran su mundo. Estos objetos, cual creaciones sociales, en cuanto son resultado de un proceso de definición e interpretación dada en las interacciones humanas, han de formarse, aprenderse y transmitirse.

En los grupos humanos consolidados se adoptan *modelos recurrentes de acción conjunta* (Blumer, 1982). Estos modelos representan formas reiterativas y preestablecidas debido a su frecuencia y lo común de hacerse evidentes. Al surgir nuevos modelos, éstos se apoyan en los anteriores, la nueva acción siempre emerge de y guarda relación con la acción conjunta previa. En este proceso de transformación la designación e interpretación son fundamentales.

Los principios metodológicos del interaccionismo simbólico son tres:

- I. El único medio de conocer a los seres humanos y a los grupos, para detectar sus interacciones, es la investigación naturalista, que implica estar en el lugar donde se presentan las interacciones y donde se encuentran los grupos.
- II. El acercamiento inicial a cualquier realidad que se estudia y que se desconoce en un principio. El propósito [...] es lograr que las herramientas conceptuales del investigador evolucionen a la luz de lo que se va conociendo de la parte de la vida estudiada.
- III. La inspección, que apunta hacia un desarrollo teórico y hacia desentrañar las relaciones y precisar los conceptos. (Álvarez y Jurgenson, 2004, pp. 65-71).

En la propuesta del interaccionismo simbólico los significados no se desprenden de la estructura intrínseca de las cosas, ni son fruto de la intervención de los elementos psicológicos de los sujetos; precisa Blumer (1982), el significado “es fruto del proceso de interacción entre los individuos” (Blumer, 1982, p. 4). Ante lo expuesto, las interacciones sociales que suceden en toda sociedad, misma que está compuesta por individuos, explican que las actividades de los miembros sean, en primera instancia, respuesta a las acciones del resto de los integrantes. La perspectiva del interaccionismo simbólico, como ciencia social empírica,

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

asume un enfoque útil para ofrecer conocimiento sobre la vida en grupo y sobre el comportamiento humano. Blumer (1982) destaca los aspectos más importantes de la investigación científica al asumir la postura empírica descrita:

- a) La posesión y utilización de una descripción o esquema previo del mundo empírico en estudio.
- b) Formulación de preguntas sobre el mundo empírico y transformación de las preguntas en problemas.
- c) Determinación de los datos de interés y de los caminos a seguir para obtenerlos.
- d) Determinación de las relaciones entre los datos.
- e) Interpretación de los hallazgos.
- f) La utilización de conceptos (Blumer, 1982, pp. 18-19).

La descripción detallada requiere registros de los fenómenos observados tal cual suceden, es importante además la contextualización oportuna. Esta posición metodológica sugiere que la teoría emerge a medida que se explica y comprende la realidad. Los datos se recogen en el lugar de los hechos, los cuales se obtienen preguntando, observando, escuchando.

Para el tema que se aborda en este documento, el suministro básico de información lo constituyó la experiencia formativa de los estudiantes de la licenciatura en educación especial y los catedráticos responsables de impartir las asignaturas. Se recurrió a la experiencia que generan en los cursos de acercamiento a la práctica durante ocho semestres; en las jornadas de observación, ayudantía, práctica docente y trabajo docente; en las sesiones de análisis y reflexión de la práctica denominadas “puesta en común”. Otra fuente de información fueron los egresados de la LEE, acceder a su práctica docente e identificar el rasgo profesional como gestor de aprendizaje en los grupos atendidos por la USAER.

Galván (2008) sostiene que los estudiantes normalistas

[...] establecen una relación particular con el trabajo docente en la que ponen en juego experiencias previas, concepciones, valores y ciertos saberes relacionados con el oficio de enseñar, adquiridos en

ámbitos diversos —familiares, escolares, laborales- donde ha transcurrido su vida y su actividad (Galván, 2008, p. 221).

Acceso a los datos. Técnicas e Instrumentos.

El aula es escenario donde se producen interacciones de diversos tipos. El objetivo fue ingresar al ambiente y analizar los comportamientos, las relaciones y el papel de los actores; es decir, los estudiantes de la LEE 2004 y los catedráticos de la Normal en las sesiones de reflexión y análisis de la experiencia de práctica docente; en otro contexto se ubica al licenciado en educación especial, egresado de la LEE 2004, ejerciendo su práctica pedagógica en la USAER que ofrece apoyo a la escuela primaria.

La *observación* es la técnica que permitió acceder a la realidad, explorar el ambiente, ingresar al aula, espacio donde las interacciones entre alumnos y profesor dan sentido a la vida escolar y definen percepciones, significados, negociaciones, control de experiencias, formas de actuar, comunicar, percibir al otro y proponer. Wittrock (1989) expresa que la selectividad en la observación refleja las decisiones del investigador sobre:

a) la cuestión a estudiar; b) un lugar en el cual efectuar la observación; c) un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar; d) un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio; e) procedimientos para observar; f) los sujetos que se han de observar o el contexto de observación; g) los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido, y h) el método de comunicar datos y la información extraída del registro de la observación (Wittrock, 1989, p. 311).

Recurrir a la observación como proceso de registro de datos sobre una realidad, implica la consideración del contexto, éste permite describir cómo los individuos se relacionan, los recursos de que disponen y la forma en que los utilizan, el papel de los individuos, las prácticas permitidas y las que son controladas, el uso del espacio y el tiempo. En otras palabras, la observación ha de ser una herramienta que permita registrar procesos activos que ocurren en un lugar determinado, y ade-

más la consideración de los indicios contextuales que forman parte de la situación en estudio.

Observar las sesiones de análisis y reflexión de la práctica que realizan los estudiantes de la LEE 2004, apoyados por el catedrático a cargo de la asignatura que corresponde, permitió conocer de qué manera se favorece el desarrollo del perfil de egreso; y averiguar acerca de aspectos de la experiencia de práctica que son analizados, habilidades de los alumnos para presentar ante una audiencia el producto logrado. Registrar en audio fue una herramienta de apoyo fundamental para capturar las intervenciones, además de complementar con notas de campo. En otro contexto, la observación de la práctica profesional de una egresada llevó a reconocer la intervención pedagógica en USAER.

La observación ofrece datos visuales, como técnica de investigación social Flick (2007) sugiere el papel de “*observador completo*” (Flick, 2007, p. 150). El autor al mencionar la selección del entorno a observar, precisa la necesidad de establecer dónde, qué, cuándo y personas consideradas para desarrollar una observación focalizada en aspectos relevantes a la pregunta de investigación.

Bajo las premisas anteriores, la observación de los sucesos del aula adquiere una connotación *deliberada y sistemática*, pues interesa dar cuenta de cómo los individuos, en tanto integrantes de un grupo regulado, negocian los acontecimientos de la vida escolar.

La observación en el aula reporto datos que hablan de la vida cotidiana de las personas que ahí interactúan. Los participantes generan conocimiento, lo obtienen del contacto directo con los otros. El acontecer es orientado por ciertas directrices, no reglas, pues en cada escenario, cada persona o grupo comparte similitudes, y al mismo tiempo son únicos. En algunos lugares la situación de interés observada puede ser clara y en otros apenas se dibujará tenuemente, por lo que el ejercicio de observación representará un mayor esfuerzo, intenso y cuidadoso.

Observar el actuar docente permite fijar la atención en aspectos como: la organización de la clase, las formas de comunicación, la incorporación de los alumnos a las diversas etapas de la clase, la experiencia de los estudiantes como recurso para el aprendizaje; por lo

que se identifican y utilizan las oportunidades de aprendizaje, flexibilidad ante situaciones imprevistas, papel de las emociones, valores y actitudes, contacto con los alumnos, roles asignados, los desacuerdos, el profesor como experto, el crecimiento personal, consejos, manejo de retos, conflictos, la evaluación constante, entre otros.

También se utilizó la *entrevista semiestructurada*, apoyada con la grabadora de audio y notas de campo que permitieron ampliar las transcripciones. Hernández, Fernández y Baptista (2008) señalan que “las entrevistas semiestructuradas [...] se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 597). El contacto con los participantes, a través del intercambio de información, permite al investigador avanzar en la interpretación del tema de interés.

Álvarez y Jurgenson (2004) expresan que la entrevista “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez y Jurgenson, 2004, p. 109). Los datos verbales son fundamentales para aproximarse a los pensamientos del hombre, a medida que expresa sus ideas, las justifica, las superpone en la explicación de sus acciones y es posible el acceso a su pensamiento en forma de símbolos, mismos que le permiten interactuar y dirigirse de la forma que lo hace en el contexto en que su vida tiene significado y le permite expresarse. Por su parte, Walker (2002), al referir la entrevista como herramienta de investigación apunta que:

Las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las Ciencias Sociales y Humanas. Abarca una amplia gama de técnicas [...] las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o al menos, se les puede inducir a hacerlo (Walker, 2002, pp. 113-114).

La entrevista se desarrolló a partir de diversos tópicos (anexo 3) dirigidos a catedráticos, otros más para los estudiantes normalistas, y egresados de la licenciatura en educación especial.

El *grupo focal* es la técnica que permitió reunir a un grupo de egresados de la LEE 2004 con la finalidad de dialogar acerca del tema que es común y compartido por los participantes. Durante su desarrollo existió la libertad para seguir las líneas de discusión propuestas. El grupo focal aporta información valiosa cuando se estimulan los recuerdos, las experiencias, saberes, que se relacionan con el tema tratado. Álvarez y Jurgenson (2004) le distinguen como

[...] técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un campo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez y Jurgenson, 2004, pp. 131-132).

La técnica es trascendente en la recolección de datos, corresponde al investigador conducir el desarrollo y mantener focalizada la temática. Es importante destacar la necesidad de procurar un ambiente que favorezca y predisponga a los participantes a dejar fluir, de manera natural y suficiente, la información que se busca. Esta investigación consideró la participación de egresados que desarrollan su práctica profesional como docentes de apoyo adscritos a USAER.

La observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal constituyeron las técnicas que permitieron la recolección de información. Una grabadora de audio capturó los datos verbales necesarios para dar cuenta del hecho estudiado y acceder a “lo que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 114).

Los participantes: alumnos, egresados y catedráticos.

Los participantes son protagonistas que viven el tema de interés. Taylor y Bogdan (2008) indican que “el investigador comienza con una idea ge-

neral sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 108). La investigación consideró a *cuatro catedráticos*, “individuos expertos en el tema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 397) que participan en el desarrollo del plan de estudios de la LEE 2004 impartiendo asignaturas de acercamiento a la práctica. Estos participantes pertenecen a una población bien definida y representan el total de catedráticos que impartían las asignaturas de observación y práctica docente en la lee 2004, en los semestres II, IV, VI y VIII.

En la BECENE los catedráticos que reciben en su carga académica semestral alguna asignatura de la línea de formación para la práctica docente, cuentan con un perfil profesional afín a la educación especial, se desempeñan o han ejercido profesionalmente en este nivel educativo o solicitan impartir la asignatura. En los primeros semestres se ubica a los catedráticos con menor experiencia, de tal manera que los semestres finales se asignan a los considerados expertos.

Otro grupo de participantes fueron ocho estudiantes normalistas (dos por semestre) que cursaban la LEE 2004; se ofrecieron como voluntarios para ser entrevistados. En la información proporcionada por los catedráticos responsables de impartir el curso propedéutico a los aspirantes aceptados a cursar la LEE 2004, destaca que un número importante de los estudiantes normalistas tienen vínculos con la educación especial, familiar con discapacidad, alguno de los padres es profesional en este nivel educativo, otros han realizado servicio social durante sus estudios de bachillerato en algún centro educativo de educación especial o simplemente expresan que “quieren ayudar a los grupos vulnerables”.

Del semestre II, se consideró a dos alumnas de 19 años de edad, cuyos padres cuentan con formación profesional en administración de empresas, agropecuaria y psicología. Las razones principales de estas alumnas para ingresar a la BECENE fueron conocer el plan de estudios, la labor del docente de educación especial, las implicaciones del trato humano y la sensibilización a la sociedad acerca de las personas atendidas por la educación especial. Pertenecen a la generación 2010-2014.

En el semestre IV, se entrevistó a dos alumnas de 19 y 20 años, una que radica en la capital del estado, y su compañera, que proviene de

la zona huasteca potosina. La actividad de los padres son: obrero, auxiliar administrativo, técnico en refrigeración y ama de casa. En ambos casos la influencia que dirige la elección de la licenciatura es por experiencias familiares que las pusieron en contacto con los servicios de educación especial. Pertenecen a la generación 2009-2013.

Del semestre VI participó un alumno de 21 años y una alumna de 20. La actividad de los padres son: profesores, secretaria e ingeniero eléctrico automotriz. La convivencia en contextos educativos y el contacto con personas con necesidades especiales de educación son antecedentes en la decisión por cursar la licenciatura en educación especial; asistir a escuelas con apoyo de USAER desarrolló la sensibilidad necesaria para convivir con los destinatarios de este servicio. Pertenecen a la generación 2008-2012.

Del semestre VIII acudieron a la entrevista dos alumnas de 22 años. Los padres son profesores en la educación básica y algunos familiares son docentes en la educación especial. Este antecedente y la tradición familiar las conduce a elegir la profesión, ingresan a la licenciatura con información abundante acerca de los servicios de educación especial y las tareas básicas que desarrolla el profesor de apoyo en USAER y CAM. Pertenecen a la generación 2007-2011.

Los egresados de la LEE 2004, profesores en servicio, asistieron al desarrollo del grupo focal, participaron como estudiantes y vivieron el proceso formativo de ocho semestres, tienen la referencia de cada asignatura, de las sesiones de reflexión y análisis de las jornadas de práctica, conocen a los catedráticos y recién ingresaron al servicio docente en alguna USAER del estado de San Luis Potosí. Una egresada de la LEE 2004 permitió la observación de su práctica docente y entrevistarla acerca de su experiencia formativa y de su práctica profesional en USAER. A los estudiantes normalistas y egresados de la LEE 2004, se les considera una muestra de voluntarios, pues “se proponen como participantes de un estudio o responden activamente a una invitación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 396).

En el grupo focal participaron cuatro egresadas, dos de 22 años, una de 23 y una más de 24. Son miembros de la generación 2006-

2010. Ingresan al servicio docente en agosto de 2010. Al participar en la investigación contaban con un año de servicio docente en USAER como maestras de apoyo en educación primaria (3) y secundaria (1). Tres solteras y una viviendo en unión libre. La actividad de los padres son: chofer, amas de casa, obreros, y negocio particular, no hay profesionistas. En la fecha de realización del grupo focal participaban en Diplomados con valor escalafonario para carrera magisterial. Tres casos con código de plaza interino, una con plaza base. Eligieron cursar la licenciatura en educación especial por razones semejantes: atender a la discapacidad, tarea noble con satisfacciones personales, favorecer la integración a la escuela regular y respetar igualdad de derechos.

La egresada observada en su desempeño docente tiene 25 años de edad, soltera, ingresa al servicio docente en agosto de 2009. Dos cambios de adscripción le permiten acercarse a su lugar de residencia. Logró aprobar el examen estatal de asignación de plaza. Tiene una visión comprometida con la atención a la diversidad, expresa sentirse involucrada con la atención a los vulnerables, al incorporarse a una institución, se muestra sensible a los que son objeto de segregación, implementando acciones que favorezcan la inclusión. Pertenece a la generación 2005- 2009.

El trabajo de campo.

Acceder al contexto físico y social donde se desarrolla la realidad que interesó estudiar representa el ingreso al trabajo de campo, esto implica lograr la confianza de los actores para que dejen ver su actuar y ofrezcan la información que interesa, ciertas experiencias que en otras circunstancias no se comparte con otros. En la selección de escenarios, Taylor y Bogdan (2008) sugieren que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 36).

Observando el desarrollo de la “puesta en común”: análisis y reflexión de la experiencia de práctica

La instancia directamente responsable del trabajo académico es la coordinación de licenciatura. Una vez obtenida la autorización verbal para asistir a la realización de la actividad, siguió una breve entrevista con los catedráticos responsables de las asignaturas para conocer las fechas de realización en cada grupo (mayo y septiembre 2011).

Se asistió al sitio designado en el horario determinado por el catedrático a cargo de la asignatura de acercamiento para la práctica. Los estudiantes normalistas se organizaron en pequeños grupos que corresponden a las instituciones donde realizaron su jornada de observación y práctica; y asistieron portando el uniforme de la Escuela Normal. Usualmente se incorporan algunos catedráticos que imparten otras asignaturas en el mismo semestre a este tipo de prácticas. La disposición del espacio fue la siguiente: el mobiliario se distribuyó formando una herradura, los espacios centrales se reservaron para los catedráticos, y los estudiantes normalistas se distribuyeron en las filas paralelas. Cada equipo cargó su presentación en la computadora para su proyección. Uno o dos estudiantes dirigieron la sesión, y en orden preestablecido los equipos presentaron el análisis de la experiencia atendiendo a los propósitos que marca el programa correspondiente.

Una vez expuesto el trabajo, los estudiantes coordinadores cedieron la palabra al grupo y a los catedráticos para expresar dudas, comentarios, hacer aclaraciones, recomendaciones o compartir alguna experiencia adicional. El investigador ocupó un lugar en el espacio destinado para catedráticos, se grabó en audio y se registraron notas acerca de la actitud del grupo y de los responsables de hacer la exposición del producto logrado en cada escuela de práctica. El propósito de observar la participación de catedráticos y estudiantes normalistas fue acceder a la dinámica que se instaura en las sesiones de análisis de la experiencia docente obtenida en las jornadas de práctica.

La observación se centró en: distinguir rasgos del perfil de egreso en desarrollo en los estudiantes de la licenciatura en educación especial,

la participación de los catedráticos a cargo de las asignaturas en cada semestre, sugerencias que ofrecen a los estudiantes, cómo promueven la confrontación del saber teórico con la experiencia práctica, petición de aclaraciones, si esto favorece la reflexión de acciones o la identificación de oportunidades de desarrollo profesional.

La entrevista con los catedráticos de observación y práctica docente.

Las entrevistas se realizaron en los cubículos para docentes o en una sala de estudio del CICyT (Centro de Información Científica y Tecnológica) de la BECENE. Al tiempo que se negoció la observación de la puesta en común en cada grado, se solicitó al docente su participación en entrevista semiestructurada, siendo afirmativa la respuesta en los cuatro casos. Las entrevistas se realizaron entre junio y agosto de 2011 en el día y hora pactada, declarando que la identidad sería reservada, al mismo tiempo, se solicitó autorización para grabar en audio, siendo concedido en cada caso. Al investigador “corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber [...] que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 44).

La entrevista con los estudiantes normalistas.

Después de observar las sesiones de análisis y reflexión de la práctica en cada semestre, se solicitó al catedrático responsable una breve intervención con el grupo para solicitar la participación voluntaria de dos estudiantes. La respuesta fue inmediata, ofrecieron al investigador su dirección electrónica para mantener contacto y definir la fecha, una vez pactada, se realizaron en el aula al término de alguna clase ordinaria entre junio y septiembre de 2011. La identidad es reservada y accedieron a la grabación en audio, recurso que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2008), permite al investigador “captar mucho más que si reposara únicamente sobre la memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 130).

El grupo focal con egresados de la LEE 2004.

Se contactó a egresados vía correo electrónico, seleccionando a cuatro que tuvieran oportunidad de asistir a la Escuela Normal en la fecha propuesta por el investigador. Una vez localizados, se envió la invitación para participar en el grupo focal. Se acordó fecha, lugar y hora para su realización. Acudieron puntuales, se ofreció discreción y reserva de identidad, además de solicitar autorización para grabar en audio. Se instaló la actividad compartiendo las experiencias iniciales en la práctica docente, pretendiendo, como señalan Taylor y Bogdan (2008):

[...] construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente (Taylor y Bogdan, 2008, p. 130).

El grupo focal se realizó en octubre de 2011 en la sala de juntas de la Dirección de Investigación Educativa de la BECENE.

Entrevista a egresada y observación de su práctica docente.

Se localizó a egresados desarrollando su práctica profesional en escuelas con apoyo de USAER cercanas a la ciudad capital del Estado. A través de un oficio dirigido al Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, se solicitó permiso para realizar la observación de la práctica pedagógica. Además, se informó a la supervisión de zona, a la dirección de USAER, al director de la escuela primaria con apoyo de USAER y a la docente egresada. Una vez que se obtuvo respuesta favorable por parte de la instancia mencionada, se comunicó a los diferentes niveles de responsabilidad a fin de acordar con la egresada los días a realizar la observación y la entrevista en el mes de noviembre de 2011.

El contexto de observación de práctica docente en USAER.

La escuela primaria se ubica en el municipio de Santa María del Río, sobre la carretera federal número 57, tramo San Luis Potosí-México, a treinta y cinco kilómetros de la ciudad de San Luis Potosí. El tiempo de traslado de la capital al centro escolar es de 30 minutos aproximadamente. El programa de “escuela de tiempo completo”, se ha implementado en esta institución a partir del ciclo escolar 2011-2012. Los alumnos y profesores cubren horario de 8:00 am a 16:00 pm. La jornada se distribuye de la siguiente manera: de ocho a trece horas con un receso de media hora se cubren los contenidos propuestos en los programas oficiales; un receso de las trece a catorce horas para tomar los alimentos que llevan las madres de familia a los alumnos. De catorce a dieciséis de la tarde los profesores organizan talleres de lectura, artes plásticas, danza y resolución de problemas matemáticos. En esta organización el personal de educación física y educación especial no participa.

La escuela es de organización completa, doce grupos de primero a sexto, dos por cada grado. El personal lo conforman doce maestros de grupo, un maestro de educación física, uno de computación, dos maestras de apoyo de USAER y el director. Durante el receso matutino, las madres entregan lonche a través de las rejas del portón de entrada, pues no se permite el ingreso. Los alumnos y alumnas juegan fútbol, buscan un sitio para sentarse y conversar, recorren el patio, algunos se quedan en los salones; música de banda, típica en las áreas rurales, se escucha en los altavoces mientras disfrutan de treinta minutos de convivencia fuera de las aulas.

El día en que se realizó la observación, y el horario de invierno en operación, el timbre de entrada se escuchó a las ocho con treinta minutos. El maestro de guardia dirige la formación de alumnos para entrar a los salones. Es un día especial, anuncia el cumpleaños del director. Los niños entonan las tradicionales “mañanitas” y luego, por grupos —cada alumno— felicita y brinda un abrazo al profesor antes de dirigirse al aula. La escuela cuenta con el apoyo de los “desayunos

escolares” que se ofrece a los alumnos del primer ciclo; consiste en leche, galleta integral y palanqueta de cacahuete. Las madres organizadas por los maestros a cargo de primero y segundo distribuyen a los estudiantes la ración que corresponda.

La observación inició en **2º A**, “usualmente los maestros regulares se ausentan”, fue el comentario inicial de la egresada, maestra de USAER. El aula, con una superficie de seis por cinco metros, es pequeña para recibir el número de alumnos y el mobiliario necesario para que realicen sus tareas diarias. El espacio tiene buena iluminación, ventilación y luce limpia. El mobiliario es individual, en filas de cinco alumnos frente al pizarrón. Un mueble tipo casillero permite que cada alumno disponga de un área donde guarda cuadernos y libros.

El grupo incluye a veinticuatro alumnos, el investigador ingresó junto a la docente egresada, quien señaló un lugar al fondo del salón para apreciar el desarrollo de la actividad. Durante la observación, en la plaza cívica de la institución se ensayaban las actividades preparadas para el desfile del 20 de noviembre. El ruido producido por los altavoces obligó a cerrar la puerta del salón, situación que no afectó la dinámica de la clase o la participación de los niños.

El grupo de **2º B** ocupa un salón más amplio que el anterior (50% aprox.). Con más recursos materiales, se aprecia cierto desorden en los casilleros de los alumnos, en las mesas de trabajo y en el escritorio del maestro. Al ingresar al aula, los alumnos trabajaban solos, el maestro no se encontraba en el salón. Durante el desarrollo de la sesión continuaban los ensayos ya mencionados, las ventanas y puerta del aula permanecieron abiertas. Los alumnos y maestra de apoyo desarrollaron la clase a pesar del ruido provocado por los altavoces.

La sesión con cinco alumnas de **3º B**, se llevó a cabo en el aula destinada a la USAER. Es un salón amplio, lo comparten las dos maestras de apoyo. Además, funciona como centro de cómputo, bodega de alimentos y mobiliario. Los maestros entran a hacer impresiones de manera constante; se almacenan los alimentos que entregan a los alumnos en el programa de *desayunos escolares*; un gran número de sillas apiladas reducen más el espacio disponible para las actividades que implementan las

profesoras de USAER. Las mesas de trabajo utilizadas por las maestras de apoyo se acomodan una frente a otra, varias sillas alrededor, un rotafolio y un par de estantes donde colocan material didáctico variado, cajas con carpetas y cuadernos de los alumnos. Las condiciones del aula no son funcionales ante las constantes interrupciones, pláticas de quienes ingresan por material, el ruido de la fotocopidora, alumnos o madres entran por cajas con leche, galletas u otros alimentos. Esta realidad habla por sí misma, muestra que existe una valoración marginal acerca del trabajo que desarrollan las profesionales de la USAER, cuya tarea primordial es apoyar a los niños con requerimientos especiales de educación.

La entrevista se realizó en el aula de apoyo de la docente de educación especial. Se le considera un informante clave que puede “narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 62).

Durante el trabajo de observación, la entrevista o el grupo focal se tomaron algunas notas de campo; se verificaba la grabación de audio y se agradeció a los participantes, expresando además que ante la eventualidad de requerir alguna información adicional se deseaba contar con su apoyo en alguna ocasión posterior. En cada caso la respuesta fue favorable.

Procedimiento de análisis de datos.

El marco orientador del estudio realizado fue el método hermenéutico-interpretativo con apoyo del interaccionismo simbólico, cuyo interés son los intercambios entre los miembros de un grupo humano y cómo estos intercambios gradualmente generan un sistema de significación que se expresa a través de símbolos como el lenguaje, los gestos, las ideas, etcétera, y orienta la vida en el grupo.

Rodríguez, Gil y García (1999) definen el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”

(Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 200). Lo documentado a través de los instrumentos de recolección contiene información de la realidad interna o externa de los participantes, para codificarla es necesario un proceso de abstracción. Esta tarea implica dar sentido a los significados que emergen de la realidad estudiada. Es una actividad compleja, la información es abundante y diversa.

Para Ruiz Olabuénaga (2007), “el análisis de datos, en los estudios cualitativos consiste [...] en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 77), entre los rasgos característicos del análisis de datos cualitativos, que se logra con la descripción densa, menciona los siguientes: interpreta el flujo del discurso social e intenta rescatar lo expresado para documentarlo como una expresión concreta del hecho estudiado.

Los datos recabados mediante la observación, la entrevista y el grupo focal fueron “escuchados”; se grabaron en audio y luego fueron transcritos, por lo que constituyen la evidencia de lo expresado por los participantes, ellos no están presentes al momento de analizar datos e interpretarlos. El audio y la transcripción digital son los testimonios que contienen el sentido simbólico que no siempre es manifiesto y requiere someterse al escrutinio del investigador.

La investigación cualitativa requiere de un procedimiento de análisis cíclico, circular; es decir, el texto “es sometido a múltiples manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales” (Tárres, 2001, p. 201). El análisis de datos busca dar cuenta del fenómeno de interés desde la perspectiva y punto de vista de los informantes; se escucharon sus palabras y se observaron sus acciones. Es necesario insistir que el análisis de datos en la investigación cualitativa es una actividad continua. Desde la recolección de información el investigador va siguiendo pistas, orienta sus acciones y registra notas de campo. La transcripción ayuda a dar sentido y posicionar temas emergentes, se desarrollan conceptos. A medida que avanzan las actividades, la focalización de la temática de interés se vuelve más precisa. Al concluir el trabajo de campo ha de “comenzar el análisis intensivo” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 158).

El trabajo de análisis de la información recabada supuso etapas bien diferenciadas que llevan a los descubrimientos y a otorgar sentido a lo investigado: lectura repetida de las transcripciones, registro de ideas que surgen durante la lectura, identificación de temas, vocabulario, significados, pautas recurrentes, elaboración de categorías que ayuden a clasificar y organizar los hallazgos emergentes, el desarrollo de conceptos a partir de los hechos empíricos, comparación de datos para unificar conceptos y la elaboración de proposiciones generales que expliquen el estudio son tareas que se desarrollan en los estudios cualitativos.

El modo en que han de interpretarse los datos, depende de la perspectiva teórico-metodológica. En esta investigación el interaccionismo simbólico orienta en la búsqueda de perspectivas, significados y definiciones sociales. Esta postura se interesa en interrogantes que privilegian la definición que tiene de sí mismo el participante, de sus escenarios y sus actividades profesionales; cómo las ha desarrollado, sus cambios, cómo asume su papel en el campo de acción asignado, ante la perspectiva de los otros y el ajuste que deriva de tales percepciones, atención a las dificultades en el contexto.

“En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 167). Esta actividad requiere la redacción de temas, conceptos o proposiciones que logren identificarse en el análisis inicial. Sigue la codificación de la transcripción; el uso de software permite asignar la categoría al fragmento identificado. Una vez asignadas las categorías se separan y se reúnen los datos que pertenecen a cada una. Al reunirlos, el recorte o fragmento es necesario revisar que resulte comprensible, es decir, a qué pregunta o tópico de entrevista corresponde, de qué participante involucrado se trata, a cuál actividad documentada se hace referencia, o a qué archivo pertenece. Esto permite un regreso al material documentado ante la eventualidad de que sea necesario profundizar, aclarar y ampliar algún punto. En la investigación de procesos educativos esto es comprensible, “debe esperarse que la gente a veces haga o diga cosas que van en contra de lo que ella cree” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 169).

El carácter interpretativo del análisis de datos fija su atención en desarrollar una comprensión y explicación de la vida social implicada en el estudio. Esto por ser una investigación de naturaleza dinámica y simbólica, además de que es también un contexto constituido por significados sociales; en este caso, se centró en la actividad profesional que se explica por las causas que designan tal acción, así como sus significados. El análisis de la información recabada y organizada en archivos digitales consideró dos niveles:

A). Nivel de análisis textual (uso de Software ATLAS. ti 6.1)

Una vez asignados los documentos primarios a la UH (Unidad Hermenéutica), se identificaron unidades de análisis que pueden ser palabras, líneas, frases o párrafos y se asignó un código vinculado con alguna de las categorías emergentes:

perfil de egreso, ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

Las citas derivadas del análisis textual resaltan significaciones, ideas y expresiones vertidas por los participantes durante la observación, la entrevista o el grupo focal, las cuales se muestran incorporadas a estas tres categorías.

B). Nivel de análisis conceptual

Se logró al establecer comparación entre citas, su interpretación, agrupación de códigos, construcción de redes y relaciones. Los datos grabados en audio fueron transcritos y organizados en archivos digitales, por lo que se generó una clave de identificación de la actividad y participantes:

ACTIVIDAD	CLAVE EN TRANSCRIPCIÓN
Observación de análisis y reflexión de la práctica.	OPD1ALO1-1 Observación y Práctica Docente 1er grado, ALumn0, Equipo 1, participante 1 OPD1ALA1-1 Observación y Práctica Docente 1er grado, ALumnA, Equipo 1, participante 1 OPD1C Observación y Práctica Docente 1er grado, Catedrático OPD1C1 Observación y Práctica Docente 1er grado, Catedrático1 OPD1ALA Observación y Práctica Docente 1er grado, ALumnA OPD1ALO Observación y Práctica Docente 1er grado, ALumnO
Entrevista a estudiantes normalistas	OPD1ea Observación y Práctica Docente 1er grado, entrevista con alumnos EROPD1A EntrevistadoR, Observación y Práctica Docente 1er grado con Alumnos OPD1eaALA1 Observación y Práctica Docente 1er grado, entrevista con alumnos, ALumnA1 OPD1eaALA2 Observación y Práctica Docente 1er grado, entrevista con alumnos, ALumnA2
Entrevista a catedrático	EROPD1C EntrevistadoR, Observación y Práctica Docente 1er grado, a Catedrático OPD1eC Observación y Práctica Docente 1er grado, entrevista a Catedrático
Grupo Focal con egresados	GFE2 Grupo Focal con Egresados (egresado 2)
Entrevista a egresada y observación de su practica docente	DE Docente Egresada DR Docente Regular Alo/a Alumno/a Als Alumnos

Fuente: elaboración propia.

El resultado del análisis conceptual ocupa el siguiente apartado, se presenta de acuerdo a las tres categorías y subcategorías anidadas en cada una.

1. Perfil de egreso

Esta categoría incorpora seis subcategorías, deja ver algunas actividades centrales en la línea de acercamiento a la práctica, el análisis de la experiencia de ésta, la valoración de los logros profesionales, la implicación de estudiantes normalistas y catedráticos de observación y práctica docente; los referentes curriculares, personales o de la experiencia que guían el trabajo académico en la LEE 2004 y promueven la consolidación del perfil de egreso del licenciado en educación especial que desempeña su actividad pedagógica en USAER.

El perfil de egreso integra los rasgos deseables del nuevo maestro en cinco campos formativos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos; y las del entorno de la escuela.

El rasgo del perfil de egreso como gestor de ambientes de aprendizaje es promovido en la línea de acercamiento a la práctica, esta dimensión de análisis guía en la identificación de aportes de las jornadas de práctica, la confrontación del saber académico con la experiencia docente en la formación, el catedrático y su desempeño en las sesiones de análisis y reflexión de la práctica, sus recomendaciones e intención formativa, además del trabajo académico en la Normal como antecedente en la definición de un estilo docente.

Cuando los estudiantes normalistas y egresados comparten la experiencia de práctica desde su ámbito, enuncian los aprendizajes logrados como resultado del acceso gradual al campo de desempeño profesional. Los catedráticos de la línea de acercamiento a la práctica exponen las intenciones formativas al organizar las visitas a centros escolares de educación inicial, educación básica y educación especial en distintos contextos y modalidades: visitas de tres días a los niveles de la educación básica que cuentan con apoyo de educación especial; jornadas de observación y práctica docente durante una o dos semanas en instituciones con servicio de educación especial, y las experiencias

prolongadas de práctica docente en instituciones con servicio de apoyo de educación especial y su trascendencia en el logro del perfil de egreso.

1.1 *Habilidades en desarrollo:* Agrupa información lograda al observar las sesiones de análisis de la experiencia de práctica. Los estudiantes normalistas muestran su discurso, desplazamiento, posición en el aula, vocabulario, etcétera, rasgos del perfil de egreso en desarrollo, vinculados con los campos formativos expresados en el plan de estudios de la LEE 2004. Agrupa también las expresiones del catedrático a cargo de la asignatura de OPD y de los que participan en sesión de análisis de la práctica, al referirse a los rasgos del perfil observados en los estudiantes normalistas.

1.2 *Colaboración de catedráticos de la LEE 2004:* Concentra participaciones de los catedráticos en las sesiones de análisis de práctica. Preguntan o comentan a los estudiantes los aciertos observados durante la práctica, evidencian acciones realizadas por los normalistas y su relación con rasgos del perfil de egreso, destacan errores cometidos y las posibles vías para atender las necesidades formativas.

1.3 *Papel del catedrático de OPD:* Esta sub-categoría integra expresiones de los alumnos normalistas acerca del catedrático de la asignatura de observación y práctica, la trascendencia de la orientación al organizar sesiones de análisis de práctica, contrastan la experiencia de las asignaturas y la de acercamiento a la práctica. Se incorporan citas que presentan las sugerencias o recomendaciones que los estudiantes normalistas dicen recibir del catedrático de la asignatura de observación y práctica; en contraste, los catedráticos destacan las que ofrecen a los normalistas en cada jornada de práctica docente.

1.4 *Referencia curricular:* Esta sub-categoría reúne comentarios de estudiantes normalistas, egresados y catedráticos sobre temas, textos o asignaturas del plan de estudios de la LEE 2004 que fueron soporte en las jornadas de práctica, y en las sesiones de

análisis de la experiencia docente realizada en las instituciones con apoyo de educación especial, además de fortalecer la definición del perfil de egreso.

1.5 Confrontación del saber: Las citas reunidas en esta sub-categoría responden a confrontaciones provocadas por los catedráticos, con la finalidad de destacar la capacidad de los estudiantes para explicar situaciones y aplicar el saber docente ante eventos críticos o conocer el dominio de la propuesta curricular de la LEE 2004.

1.6 La intención formativa: Las citas que pertenecen a esta sub-categoría son explicaciones o supuestos que los estudiantes normalistas, egresados o catedráticos ofrecen al mencionar la finalidad formativa de las jornadas de práctica en los centros escolares con apoyo de educación especial y de la puesta en común.

2. Ambiente de aprendizaje.

Incorpora datos en tres subcategorías: cómo es conceptualizado por catedráticos, estudiantes y egresados de la LEE 2004; características que distinguen, cómo se promueve, el papel del docente en su creación y promoción; rasgos del perfil de egreso implicados, cómo se experimenta desde la formación y se vive en el ejercicio profesional; vínculos con la historia como ser humano expuesto al proceso educativo, y su trascendencia en la definición del estilo docente.

Un ambiente de aprendizaje se caracteriza por ser resultado del encuentro entre historias de vida de uno y de los otros. Lo que sucede en el aula invariablemente está mediado por las acciones de quienes comparten en ese espacio físico sus experiencias, necesidades, dificultades, sentimientos, emociones y saberes.

Este contexto de interacción, pleno en recursos humanos ha de ser conocido, valorado y utilizado por el docente para propiciar el aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo de habilidades,

valores y actitudes; que conduzca a los alumnos a una comprensión y actuación regulada en su contexto más próximo.

- 2.1 Concepto/definición de ambiente de aprendizaje:** Reúne respuestas a pregunta realizada por el investigador a estudiantes normalistas, egresados y catedráticos sobre qué es un ambiente de aprendizaje. Algunas son citas localizadas en el discurso para explicar la necesidad de un entorno adecuado para el aprendizaje.
- 2.2 Crear ambiente favorable:** Se incluyen las menciones que reconocen la responsabilidad docente de brindar a los alumnos un entorno favorable para el aprendizaje; los informantes distinguen componentes básicos en la construcción de ese escenario, mismos que están al alcance del profesor, muchas veces ignorados o deliberadamente anulados en prácticas que desconocen la importancia de favorecer espacios adecuados para el aprendizaje.
- 2.3 Organización del espacio institucional:** Esta sub-categoría reúne explicaciones o acciones observadas en los estudiantes normalistas, egresados o catedráticos sobre la disposición del espacio, la distribución de los alumnos en el aula o la necesidad de implementar acciones al respecto para favorecer el aprendizaje. Incorpora frases que describen las condiciones materiales de la institución y se asocian con las posibilidades de actuación docente o la influencia del contexto en su capacidad de respuesta educativa.

3. El docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

La categoría de docente, como gestor de aprendizaje, reúne evidencias que dejan ver al estudiante normalista y al egresado de la LEE 2004, como un profesional promotor de condiciones favorables para que los niños y el grupo del cual forman parte, que se muestran como seres capaces de aceptar la diversidad. Las evidencias se organizan en seis sub-categorías. Los alumnos normalistas y el profesional egresado de la LEE

2004, experimentan desde su proceso formativo el contacto con los escenarios reales en las instituciones que reciben apoyo de USAER. Al gestionar el aprendizaje movilizan los recursos materiales disponibles en el aula, los fundamentos teóricos del desarrollo infantil, el conocimiento de la discapacidad, las propuestas curriculares de la educación básica, el compromiso ético de la profesión, el reconocimiento del contexto y su influencia en la institución educativa y en la actividad docente; los recursos que cada alumno y el propio docente aportan desde su personalidad: estilo de vida, saberes culturales, la capacidad de interacción y empatía con los demás, los valores y otros elementos en la configuración de un ambiente que posibilite la experimentación conjunta de aprendizajes significativos que trasciendan, que haga la estancia en la escuela una experiencia agradable que motiva el desarrollo del ser humano.

3.1 Aplicación del conocimiento: El análisis de datos arrojó citas donde los estudiantes normalistas o egresados normalistas en diversos momentos utilizan el saber académico logrado en sus estudios para explicar o justificar acciones observadas o realizadas en las jornadas de práctica.

3.2 Conocimiento teórico sobre el niño: En esta sub-categoría se incluyen menciones de las secuencias didácticas y la explicación de decisiones pedagógicas sustentadas en el conocimiento de los alumnos, el acceso a expedientes, la información ofrecida por los padres, profesores de USAER o del grupo regular.

3.3 Interacción con los maestros: Las citas donde los estudiantes normalistas refieren la observación de conductas, formas de actuar, decisiones, explicaciones, saberes expresados por los profesores en servicio, pertenecen a esta sub-categoría. La mención es frecuente y es recurso útil para contrastar teoría, explicar o reflexionar sobre el compromiso con la educación de los alumnos en general y fuente en la generación de un estilo docente.

3.4 Interacción con los niños: Agrupa citas que mencionan a los destinatarios del proceso educativo; los estudiantes normalistas hablan de los niños atendidos por la USAER; durante la observación de

la práctica docente en USAER, se advierte el grado de interacción, comunicación y confianza que la docente egresada de la LEE 2004 mantiene con los niños al proponer actividades pedagógicas.

3.5 Interacción con los padres: La sub-categoría agrupa las menciones sobre estos agentes educativos. De acuerdo a lo expresado por los estudiantes normalistas, egresados y catedráticos, el contacto se da principalmente con los que tienen hijos que reciben apoyo de la USAER. Los padres amplían la información contenida en expedientes o la proporcionada por los docentes. De igual manera, el contacto se da para realizar entrevistas o ejercicios solicitados en algunas asignaturas del área específica de la LEE 2004.

3.6 Modelo o referencia docente: Se agrupa un inventario de los rasgos deseables en un docente gestor del aprendizaje, que promueva situaciones de enseñanza trascendentes. Son expresiones que destacan rasgos en un docente que atiende a procesos de inclusión educativa, los estilos de docencia experimentados durante la vida estudiantil. Resaltan a profesores que impactaron en su vida favoreciendo el deseo por aprender y el compromiso con el estudio; dicen incorporar en su experiencia de práctica esos rasgos significativos vinculados con la historia como sujetos inmersos en un ambiente escolar con experiencias gratas de enseñanza y aprendizaje.

IV. Elementos nucleares en la definición como gestor de aprendizaje.

Son múltiples las manifestaciones de un perfil profesional, en su configuración intervienen momentos claves con profundo nivel de significación. Es la experiencia escolar pasada el caudal donde se anclan las prácticas formativas para ejercer la docencia.

En la tarea de indagación resultó fundamental identificar cómo se promueve el desarrollo de un profesional gestor del aprendizaje desde las asignaturas de acercamiento a la práctica del plan de estudios de la licenciatura en educación especial; cómo los estudiantes de la LEE 2004 perciben su formación como profesionales gestores de ambientes de aprendizaje, a partir de la experiencia formativa desde la práctica docente en USAER, y de manera relevante la manifestación de este rasgo en el egresado de la LEE 2004 al desarrollar su práctica profesional en USAER.

El análisis de la información recabada a través de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitió generar tres categorías: 1). *Perfil de egreso*, 2). *Ambiente de aprendizaje* y 3). *El docente de educación especial como gestor de aprendizaje*. A cada una corresponden varias sub-categorías de las 15 identificadas. Los resultados se organizan como sigue: En cada categoría se presentan las sub-categorías con las expresiones de los estudiantes normalistas del semestre II, IV, VI y/o VIII documentadas en la observación de sesiones de análisis de práctica docente en formación. Otros datos provienen de la entrevista semiestructurada a dos estudiantes voluntarios de cada semestre; intervenciones de los catedráticos al observar el desempeño de los estudiantes normalistas en las sesiones de análisis de práctica, otra fue derivada de la entrevista semiestructurada a los catedráticos a cargo de la asignatura de *observación y práctica docente*, del grupo focal con egresados y/o de la entrevista y observación de práctica profesional de una egresada de la LEE 2004.

1.- Perfil de egreso

En esta categoría se incluyeron sub-categorías que agrupan información surgida durante la *observación* de la puesta en común y de la práctica docente de una egresada de la LEE 2004; de la *entrevista* a estudiantes normalistas, catedráticos, una egresada y del *grupo focal* con egresados de la LEE 2004.

Durante la observación de las sesiones de análisis y reflexión de jornadas de práctica, los estudiantes normalistas estaban a cargo de organizar la disposición del mobiliario, asignar el rol de intervenciones para presentar la experiencia lograda en la jornada de práctica en los servicios de educación especial, controlar el tiempo de participación, ceder la palabra a intervenciones de sus compañeros o a profesores del semestre. El catedrático de la asignatura de OPD se incorpora a la actividad y hace intervenciones en el espacio destinado para los docentes.

Las experiencias de práctica de los estudiantes de la LEE 2004 son graduales, empiezan con visitas de un día a centros escolares de educación inicial, educación básica y educación especial en distintos contextos y modalidades hasta estancias prolongadas en los dos últimos semestres del plan de estudios. Las sub-categorías (6) presentan hallazgos que muestran cómo asistir a la escuela de práctica e ingresar a los grupos escolares, favorece que los estudiantes normalistas adviertan la relación entre escuela y contexto así como su influencia en la actividad docente. Al explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje reconocen la importancia de favorecer en el aula las condiciones ambientales, materiales y de interacción que permitan la satisfacción de las necesidades educativas mediando este proceso con una actuación regulada, informada, conocedora de las características de los alumnos, la influencia del contexto, y con las herramientas profesionales necesarias para actuar con éxito en el proceso educativo; herramientas que deben potenciarse a partir de esa experiencia formativa.

1.1 Habilidades en desarrollo

Observar el desarrollo de la *puesta en común* en los distintos semestres permitió distinguir algunos rasgos del perfil de egreso en pleno desarrollo. Es evidente cómo la experiencia de práctica, a medida que avanzan semestre, ofrece a los normalistas mayor desarrollo y dominio de los rasgos propios de la profesión tal como lo señalan Flores (2011) y Méndez (2011) al expresar que éstos los habilitan para atender las necesidades y problemáticas reconocidas. En los párrafos que siguen se presentan algunas habilidades identificadas en el análisis de la información recabada.

En el semestre II, es frecuente observar intervenciones orales breves, volumen de voz bajo, titubeo constante, escaso vocabulario, uso frecuente de la muletilla “este”. El movimiento de manos y cuerpo que indican inseguridad o ansiedad, escaso contacto visual con los asistentes. Se colocan en posición que son visibles al auditorio. Dependen totalmente de la información presentada en diapositivas o leen pequeñas notas que utilizan como apoyo a su intervención.

A pregunta expresa del investigador a una catedrática de este grado escolar sobre la experiencia que brindan las visitas de observación iniciales a la definición del perfil de egreso, señaló

OPD1eC.-Yo pienso que los primeros momentos de conocer a qué se van a dedicar, esa parte de la vocación, la identidad de ser maestro de educación especial. Una panorámica porque no nada más van a ir a primaria, pueden ir a preescolar, CAM, a secundaria con USAER. Ir los sensibilizando; conocer la historia de la iniciación de la educación especial, es nada más como un encuadre. Es la parte de la sensibilización, de tener esa identidad, de que sí me gusta. Uno les pregunta en el primer semestre, en estas primeras semanas de por qué están aquí: -es que me gusta tratar con niños especiales, -¡es que pobrecitos, me gusta ayudarles!-. Es ir modificando esa parte, para ayudarles pues mejor ve a un grupo altruista porque aquí no es para ayudarles o decir pobrecitos.

La idea ofrecida por la catedrática deja ver la percepción que acerca de la docencia tienen los estudiantes al ingreso a la Normal y aún durante las jornadas iniciales de contacto con el campo de desempeño profesional. Esto permite señalar que en apariencia antes de ingresar a

la Escuela Normal, los futuros estudiantes normalistas no indagan o no cuentan con información acerca de la responsabilidad profesional del docente de la educación especial, estos datos dejan ver que los estudiantes normalistas tienen una idea altruista de la tarea de la educación especial.

Al asistir a la puesta en común de cuarto semestre con experiencia de varias visitas de observación, se distinguen avances: mayor dominio ante el grupo, controlan el tiempo, muestran evidencias de los casos presentados, la expresión verbal es más abundante y/o se acompaña con desplazamientos en el escenario denotando aún inseguridad y timidez, además, es característico el poco contacto visual con los asistentes. La exposición realizada depende en gran parte de lectura de notas en la presentación power point, al hacerlo su posición física es opuesta al público y la voz no llega al auditorio.

La catedrática de cuarto semestre opina que el perfil de egreso se favorece cuando “se les concientiza del papel o función social del profesor pues se ven como estudiantes y no como maestros en formación”, precisa su idea al compartir el trabajo que realiza con los estudiantes normalistas:

OPD2eC.- [...] creo es algo importante que se les haga conscientes, decirles: tú vas a ir a esta escuela pero no vas a ser un estudiante, vas a ser un profesor y como tal tienes que comportarte, y tenemos que seguir las formas, los patrones, las disciplinas, las normas, las reglas que están en esa institución. Por ejemplo, algo que les hago mucho ver es... bueno ya fueron a la escuela y ¿cómo estaban los profesores, cómo se comportan los profesores, cómo se hablan los profesores?, ¿cómo se visten los profesores?, ¿cómo van las profesoras? —Arregladas, pintadas—. Bueno, así tienen ustedes que ir. ¿Los profesores a qué hora llegan? —un poco antes—. Ustedes son los maestros, tienen que asumir ese rol. Hacerles ver que ahí ya no son alumnos, que deben guardar distancia con los alumnos. Sobre todo aquí hay muchas situaciones que a veces es muy delicado pero, el que no pueden tocar a los niños, que no los pueden abrazar, que no se los pueden sentar en las piernas, que no pueden estarlos besando, que no los pueden cargar. Que si van a la secundaria no pueden establecer contacto corporal con las chicas, no permitir que ellas los abracen; son cuestiones que no ven relevantes por la edad, por la experiencia que tienen como estudiantes, pero no ven que eso es algo que no se puede realizar en los contextos escolares porque son vigilados, porque son vistos por la comunidad. Otra de las cosas que se hace hincapié es que llevan un plan de

trabajo que pueden ajustar, no puede ser rígido. Que no hay ni un maestro que desarrolle al cien % como está la planeación porque entonces no estaría atendiendo a las necesidades del contexto. Que tiene que observar y si necesita hacer ajustes pues tiene que hacer los ajustes; la importancia de hablar bien, de conducirse, las normas, la cortesía, etcétera, de ser serviciales.

Lo anterior permite advertir una preocupación de la catedrática por fortalecer ciertos rasgos o modos de comportamiento asociados a la identidad del maestro, también se vinculan con un perfil de egreso que responde a las necesidades del contexto. Además, se infiere la posición con respecto al papel del docente que asume las conductas que dominan en una institución regulada por códigos de significación elaborados a través del tiempo y asumidos como válidos, cuya finalidad es una incorporación al estado que caracteriza a un contexto específico, coincidiendo con Berg (2004) cuando insiste que el comportamiento humano depende más del aprendizaje que del instinto biológico; los símbolos que se logran a partir de las convenciones cobran significado para los miembros del grupo humano a medida que se integran al “sistema común” de interpretar los mensajes y la vida que se comparte con los otros.

Al participar en la sesión de análisis y reflexión de la práctica, los estudiantes normalistas de sexto semestre, dejan ver mayor desarrollo y dominio de rasgos necesarios para desempeñarse ante una audiencia escolar. La voz tiene mayor claridad, pausada, el volumen es adecuado al espacio donde se encuentran, el discurso es organizado. Su postura deja ver seguridad, utilizan sus manos y la expresión facial para enfatizar. Sigue siendo escaso el contacto visual con los asistentes, al hacerlo su expresión es de tranquilidad. Recurren a la lectura de su presentación power point para fortalecer sus ideas. Algunos participantes buscan atraer la atención del grupo con ejemplos breves. Hacen uso de la explicación, justifican y argumentan las acciones expresadas, además de recurrir a la anécdota, denotan conocimiento derivado de la experiencia de práctica.

Los estudiantes que realizan su trabajo docente en condiciones reales de trabajo (octavo semestre) se observan seguros, se apoyan con notas en pequeñas tarjetas, acompañan su discurso con desplazamientos y movimiento de manos, además de algunos gestos. El tono y volumen

de voz es acorde al espacio que ocupan y el número de asistentes a la actividad. Son enfáticos al explicar, se observa un grado de preparación y conocimiento del contenido de su presentación power point, se dirigen al grupo, el discurso es respaldado con referencia de la experiencia de práctica prolongada, y hacen uso de términos propios del área de formación. Reiteran la influencia de la cultura local en el proceso educativo.

Un rasgo característico de la actividad observada es el predominio de una exposición de tipo magistral en los cuatro casos, apoyada con la presentación en Power Point. La participación de los estudiantes y de los catedráticos se reserva al terminar las exposiciones. No se presenciaron diálogos reflexivos, por el contrario interrogantes que cuestionan la solidez del saber teórico.

Con lo expresado es evidente el progreso en el dominio de algunos rasgos profesionales necesarios para actuar ante un auditorio: la expresión corporal, el discurso, la utilización de recursos adicionales como la tecnología y la experiencia en forma de conocimiento o anécdota, son fortalecidos desde la exposición inicial a experiencias variadas en contextos sociales y niveles educativos, además de la cercanía a formas de organización institucional y modelos docentes ejercidos por los profesionales observados durante la práctica docente en cada semestre de formación en el plan de estudios de la LEE 2004; sin embargo, ante la evidencia recabada en las entrevistas con los futuros profesores y los egresados, el nivel de logro del perfil de egreso de acuerdo a Esteve (2009) se fortalecería si se enseñara al futuro profesor a analizar los factores que influyen en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad desde la práctica en formación, y no cederles la responsabilidad de preparar y conducir la presentación de la experiencia de práctica lograda en las instituciones a las que asisten durante los semestres que comprende la LEE 2004.

Durante el desarrollo del grupo focal con egresados, mencionan algunas características que identifican en su perfil de egreso, atribuyen su desarrollo en parte al haber cursado el plan de estudios de la LEE 2004, a la experiencia previa como estudiantes, y de manera significativa a las demandas que impone el contexto donde desarrollan su práctica como

docentes de apoyo en USAER: planifican con base en las necesidades que plantean los docentes a cargo de los grupos que reciben apoyo de la USAER, ante la ausencia de conexión de internet en su institución recurren a memorias USB, descargando videos u otros archivos que puedan reproducir en la aulas. Esteve (2009) habla de que el éxito o fracaso docente depende de lo que el maestro hace en su entorno complejo, cambiante, dominado por factores relacionados, situación que los egresados explican en sus experiencias compartidas.

Reconocen beneficios al realizar observaciones y prácticas en diversos contextos, valoran la gran influencia que éstos tienen sobre los individuos.

GFE2.- [...] lo que yo resalto de esas observaciones o prácticas en las escuelas, sería el conocimiento de los diferentes contextos que se veían involucrados en el desarrollo de los alumnos. Cómo es que cada uno de esos contextos tenía que ver en el desarrollo de los aprendizajes y habilidades que los alumnos mostraban en las aulas. Yo rescaté en mi documento recepcional cómo el contexto familiar tenía mucho que ver en el desarrollo y desempeño escolar del alumno; cómo nuestra relación con los alumnos también tenía que ver, la forma en que nosotros nos comunicábamos, cómo lo tomaban ellos y lo ponían en práctica. Pero más cómo esos contextos sí influían demasiado en el desarrollo y desempeño de los alumnos.

Expresan que los acercamientos a los escenarios “reales” de desempeño docente, si bien aún sin las implicaciones administrativas, laborales y sociales que representan, sí les permitió relacionarse con los maestros, los alumnos y anticipar la forma de establecer interacciones en la práctica profesional al egreso de la Escuela Normal.

La capacidad de percibir y responder a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela se identifica al expresar que durante su ingreso al campo laboral, los saberes logrados en la asignatura de *escuela y contexto* orientaron a reconocer los tipos de familias, así como la articulación de contenidos de diversas asignaturas con la realidad observada en la práctica. La gestión es un rasgo más que permite establecer nexos con instituciones de salud o profesionales de diversas áreas para fortalecer la atención de los alumnos de USAER; se

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

observa, como dice Schön (1991) referido por Mercado (2002), que en la docencia, la práctica profesional no se determina de antemano en muchos componentes, sin embargo, esa zona “indeterminada” se resuelve a partir del conocimiento que genera la experiencia acumulada en el ejercicio profesional.

La necesidad de incorporarse como profesional de la educación especial a un ambiente establecido, donde ya existen *códigos de significación que se van logrando a través de la interacción humana* (Berg, 2004), les motiva a reflexionar sobre la capacidad del individuo y del profesional para distinguir las posibilidades de negociación de significados:

GFE2.- Creo valdría mencionar que el ser humano es divergente, o sea se va adaptando de acuerdo a las situaciones. Eso no quiere decir que se vaya a quitar su personalidad porque se va adaptando; hay ciertos pensamientos o esquemas que tienen ciertas personas que a lo mejor nos es difícil congeniar con esa parte, entonces sí tenemos que establecer y definir formas de cómo dirigirnos a esa persona.

El desempeño docente de una profesional egresada de la LEE 2004 fue observado y destacan algunos rasgos vinculados con los campos del perfil de egreso del plan de estudios: al iniciar la sesión de apoyo establece con claridad las instrucciones para realizar las actividades; pregunta constantemente a los alumnos cómo van, si necesitan apoyo; establece estrategias de trabajo que son reiteradas al cambiar de actividad; se desplaza en el área del salón, acercándose a los niños para precisar indicaciones, corregir o alentar a la culminación de la tarea; se mantiene atenta al desempeño de los alumnos que reciben apoyo de USAER; delega responsabilidades en los niños y solicita a otros ayuden a revisar trabajos; acepta los señalamientos ante errores que comete al escribir en el pizarrón o en su expresión verbal; ejemplifica y monitorea constantemente; se dirige con propiedad a los alumnos, mostrando respeto y afecto; ante peticiones de alumnos se acerca a su sitio y les explica individualmente; llama la atención ante las faltas que son cometidas; al dar instrucciones, precisa las que son dirigidas a los alumnos en atención de USAER; facilita material a los que no tienen; ofrece pistas constantemente para

aproximarlos al conocimiento; los ayuda a localizar errores; muestra buen estado de ánimo y motiva a los alumnos, si la ocasión lo amerita, ríe con ellos.

Al argumentar las acciones observadas expresa que al diseñar y proponer las actividades de apoyo a los alumnos atendidos por la USAER: les entrega actividades impresas para optimizar tiempo, actividades breves para atender al ritmo de trabajo de los niños con dificultades. Utiliza un silbato para llamar la atención de los alumnos y controlar los momentos de indisciplina. Explica su uso: “en todos los grupos lo manejo; el primer silbatazo es “bájénle al ruido”, el segundo es preventivo y el tercero definitivamente la actividad la corto “me retiro”.

Asume su función de asesora y/o tutora de los alumnos, padres y profesores tal como es señalado en las *orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006). La docente actúa como agente promotor del trabajo colaborativo, su formación y función específica demanda una actuación que trasciende el trabajo en el aula:

DE.- [...] los jueves vienen los maestros, me dan sus puntos de vista. Bueno más que puntos de vista una crítica constructiva de la actividad. Ella (profesora de grupo regular) como agente que ha observado a veces también se involucra dentro de la misma (desarrollo de la actividad grupal), me dice: “me pareció bien esto, sígalo implementando”, “qué le parece si la próxima utiliza otro material”... también mi función como maestra de apoyo es darle algunas sugerencias. Le digo que al menos una vez a la semana haga que rompan con ese esquema (organización del mobiliario), dele algún cambio o variante al desarrollo de la actividad, que no siempre estén escribiendo, que no estén sentados, que se muevan. Con ella no he “batallado”, acepta las sugerencias que yo le doy.

Reconoce que gradualmente se obtiene un conocimiento del grupo, a medida que se relaciona con los alumnos e identifica sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Señala que es importante que los cambios en las propuestas de planes y programas se conozcan desde la formación inicial. Los elementos teóricos ofrecidos en la LEE 2004 le permiten de manera autónoma indagar y asumir su responsabilidad en la

formación profesional permanente. La expresión confirma la necesidad de un nuevo docente que Gallego y Rodríguez (2007) caracterizan como un profesional que analiza las demandas de su profesión para dar respuesta a la diversidad existente en los alumnos.

Las escuelas normales tienen la responsabilidad de formar a los profesionales de la educación, el marco orientador son los planes de estudio; su puesta en marcha pretende favorecer un perfil de egreso, esto depende de diversos factores: el contexto institucional, la preparación y compromiso de quienes aplican los programas de estudio, la vinculación con el campo laboral, el desarrollo de prácticas, consideración de las necesidades del entorno, dedicación de los futuros profesionales y más factores que podrían ser enunciados. García (2011) ha precisado que el gran reto de los egresados de los planes de estudio de la LEE es que logren participar activamente apoyando a los niños para que reciban la atención y educación que merecen.

Se presentan ahora registros logrados durante la observación del desempeño de los estudiantes normalistas en la puesta en común, de la entrevista a catedráticos, del grupo focal con egresados y la observación de la práctica de una egresada. Son habilidades en desarrollo, necesarias para la práctica educativa que pretende favorecer el aprendizaje en todos los alumnos, al revisar la propuesta formativa de la LEE 2004, es claro que estas habilidades se corresponden con los cinco campos formativos en que se agrupan los rasgos del perfil de egreso.

•**Entrevistar a niños, padres, profesores, profesionales de apoyo a la educación especial.** La propuesta de atención a las necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, se fundamenta en la evaluación psicopedagógica, instrumento que reúne información obtenida a través de la entrevista y la observación. La experiencia de práctica compartida en las sesiones de análisis da oportunidad a los estudiantes normalistas de mostrar su avance en la habilidad para entrevistar, para obtener datos útiles en el conocimiento del niño, la identificación de dificultades, necesidades y el diseño de propuestas de intervención educativa. En la organización de contenidos de las asignaturas de OPD (anexo 2)

se insiste en que los estudiantes normalistas asistan a las escuelas con apoyo de educación especial llevando guías tanto de observación como de entrevista, mismas que son preparadas por los catedráticos a cargo de las asignaturas del área específica, enriqueciéndose a medida que avanzan los semestres.

OPD1ALA1-6.- [...] las entrevistas a los niños regulares..., nos dijeron que les gusta mucho su escuela porque realizan actividades deportivas, en ocasiones invitan a los padres, y... realizan actividades con los niños y los maestros... también les gusta lo que es la clase de música; bailan, cantan y hacen diversas actividades y allí en la clase de música emplean los temas que ven en la clase con su maestra.

•Observar el entorno social, escolar, la respuesta docente en el aula, el desempeño de los alumnos. Desarrollar la habilidad de observación a la par del conocimiento de las discapacidades, los sistemas alternativos de comunicación y otros saberes profesionales, reportará al futuro docente información de cómo el entorno puede potenciar los aprendizajes ofrecidos en la escuela; informarse de los recursos materiales disponibles en la institución permite elaborar propuestas de intervención que incluyan apoyos didácticos; ofrecer asesoría a los profesores de la institución sobre cómo atender las necesidades de los alumnos requiere observar los procesos de intervención en el aula, distinguir las barreras para el aprendizaje desde la enseñanza, potenciar los aciertos e incorporar estrategias didácticas innovadoras.

El conocimiento teórico sobre el niño es fundamental y se amplía en la medida que la interacción se da, se conoce el estilo y ritmo de aprendizaje, la presencia de discapacidad, las formas en que se relaciona con los demás y con el entorno, su ambiente familiar, el nivel de competencia curricular, y los sistemas de comunicación necesarios para favorecer su desarrollo integral. Pinto y Roselia (2011) expresan con claridad que una sociedad sin excluidos será posible cuando los educadores se encuentren perfectamente capacitados desde la formación para desempeñar el rol que les corresponde.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

OPD1eaALA2.- Mi observación fue más particular en los niños. Cómo se comportaban, qué hacían, ¿antes los veías pero no veías! vas conociendo, este niño se comporta así, puede tener esto o por qué está haciendo esto, cómo se relaciona con los demás, cómo se relaciona también con el proceso de enseñanza.

•**Capacidad discursiva ante un auditorio.** La profesión docente se distingue por ser una actividad que implica compartir información a través de diversos medios, el uso de la palabra es el vehículo privilegiado en esta tarea. Desarrollar práctica pedagógica en los grupos con apoyo de USAER y exponer después la experiencia ante compañeros y catedráticos, lleva a los estudiantes normalistas a aprender cómo seleccionar información, organizarla, elaborar apoyos para la presentación, cuidar su intervención oral, medir tiempo, dirigirse al auditorio, establecer contacto visual, motivar la atención, cuidar el lenguaje corporal, etcétera “llegan con el conocimiento de cómo acercarse a los niños, cómo hablarles, como dirigirse también a las autoridades, ante los maestros” (OPD1eC), es decir se muestran como profesionales en formación.

OPD1eC.- [...] la parte que van modificando y más notoria es la seguridad de pararse al frente de un público, en las primeras presentaciones los que tienen más habilidades de expresión frente al grupo son los que siempre pasan; les digo: es que tienen que pasar todos. Ya que transcurrió la primera puesta en común a veces te llevas muy buenos descubrimientos... ¡cómo en el salón ni habla y que bien se desenvuelve! Esa es una parte importante, con los niños igual, al término del segundo semestre empiezan a decir: —¿maestra y todas las jornadas van a ser igual? quieren interactuar más, no quieren estar nada más observando. Les digo: para la otra van a tener tres días donde van a estar más en contacto, van a poder desenvolverse. Como que ya se sienten con esos elementos, aunque yo como maestra siento que les falta.

•**Promover el desarrollo de habilidades lingüísticas.** El conocimiento paulatino de las características de los niños y el acceso a expedientes prepara a los estudiantes normalistas para diseñar propuestas didácticas con base en las necesidades identificadas; en los casos presentados, predominan las dificultades asociadas al uso del lenguaje. Darling-Hammond (2002) establece un aspecto clave en

el acceso a los saberes, precisa que el lenguaje es la principal puerta de acceso al conocimiento, de manera que el profesor, para propiciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, ha de comprender el proceso de adquisición del lenguaje para diseñar estrategias de enseñanza y la creación de escenarios de aprendizaje; de esta manera, los normalistas modelan formas de comunicación, amplían la información que expresan los niños, reelaboran ideas y se las ofrecen en retorno, brindan apoyos para ampliar el vocabulario, marcan el punto y modo de articulación, promueven el uso de Lengua de Señas Mexicana (LSM), dirigen la realización de ejercicios orofaciales y de respiración. Ofrecer a los alumnos con discapacidad las herramientas que cotidianamente no reciben de la escuela ordinaria, coloca al profesor de educación especial en un papel fundamental; precisa Blanco (1999) que los niños requieren un ambiente escolar sin discriminación, donde abunden las oportunidades y respeto a las características y necesidades individuales.

OPD2eaALA2.- [...] muchas veces cometemos el error de usar un lenguaje no acorde al nivel que estamos manejando. Para nosotros puede estar entendido el tema y para ellos no. Yo digo que el emplear un lenguaje acorde al nivel en el que estás te ayuda mucho. Si manejas un mismo lenguaje facilitas que tus alumnos estén atentos, principalmente que no tengan tantas dudas, tal vez con esa manera de comunicarte también propicias un clima en el que ellos se sientan en confianza para preguntarte si existe una duda.

•**Brindar asesoría al personal docente y desarrollo de la autogestión.** Establecer un trabajo colaborativo con los docentes de la educación regular es central para promover una inclusión educativa, en especial ante discapacidades que requieren estrategias específicas. Los estudiantes normalistas de sexto semestre dan cuenta de esta tarea, logran advertir que la preparación profesional no es exclusiva de una institución; el trabajo autónomo —la autogestión— favorece el perfeccionamiento y desarrollo de habilidades necesarias para ofrecer una educación de calidad. Elaboran planes de asesoría a partir del conocimiento logrado en las visitas de observación y las entrevistas aplicadas. Las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006)

precisan que el docente de los servicios de apoyo —incluye a la USAER han de realizar trabajo de gestión, asesoría y orientación a maestros, padres de familia y a la comunidad educativa en general.

OPD3ALA2-2.- En cuanto a la función de asesoramiento, se trabajó diversos aspectos de forma individual con las maestras de preescolar, multigrado uno y multigrado dos: la higiene bucal ya que a los alumnos no se les pone mucha atención; además de que la discapacidad (en los niños) no les brinda independencia y conciencia en los hábitos de higiene. Otra función de asesoramiento fue cómo enseñarles los colores a los niños ciegos. Se les habló a las maestras sobre una forma de aprender los colores básicos como el rojo, el amarillo y el azul por medio del trazo de líneas. En este caso para que los alumnos que presentan discapacidad visual aprendieran los colores... lo llevamos a cabo porque nos dimos cuenta que los alumnos no tenían el conocimiento de los colores... mi compañera y yo estábamos platicando con los niños y empezó a platicarles del río, del cielo y dice (un niño): ¡ah, yo siempre creí que el cielo era rojo! Entonces nos dimos a la tarea de investigar otra técnica para que los niños se pudieran apropiar de estos conocimientos.

•**Precisar instrucciones a los niños con discapacidad.** La experiencia docente desde la formación proporciona a los estudiantes normalistas dilemas profesionales; la formación lograda y la reflexión en pequeños equipos apoyados por el catedrático favorecen que ciertas habilidades se perfeccionen e incorporen al perfil de egreso en desarrollo. El trabajo cotidiano en el aula está mediado por instrucciones, han de ser precisas, claras y motivar al trabajo, que los alumnos tomen consciencia del producto a lograr al concluir cada etapa de la tarea. En la experiencia compartida, algunos equipos expresan aproximaciones fallidas en el desarrollo de sus propuestas didácticas, que ante la reflexión posterior sitúan la necesidad de incorporar la evaluación del proceso de enseñanza. Cobra sentido la expresión de “áreas indeterminadas” de la profesión que señala Schön (1991), referido por Mercado (2002), ya que son oportunidades constantes de perfeccionamiento de los rasgos profesionales que se presentan desde la formación inicial.

OPD3ALA2-5.- [...] no se daban indicaciones claras, a nosotros nos sucedió, dábamos una indicación de: nos vamos a formar y nos vamos al auditorio,

no decíamos qué íbamos a hacer con los niños que presentan discapacidad... como ellos ya tienen la palabra “auditorio”, y de movilidad, y... sabemos que siempre se pueden encontrar estrategias que nos permitan trabajar considerando las características y tolerancias, estar abiertos a nuevas estrategias, eventos sociales, etc. Una estrategia que laboran en el centro es llevar un trabajo que mejore el trabajo ya que al final. Podemos identificar características de cada

•**Revisar expedientes**

La experiencia precisa de un conocimiento de un docente en formación, con doble aporte; por un lado, así como los documentos se van elaborando acerca de los casos atendidos, las evaluaciones psicopedagógicas que nos fueran relevantes para el niño, es importante saber para atenderlo” (OPD3ALA2-5) está mediado por la ética profesional al mantener la confidencialidad y seriedad al exponer los avances.

•**Dar seguimiento**

Las decisiones asumidas durante el proceso de formación, al valorar lo acertado y oportuno, ha de ser un ejercicio constante. Los estudiantes normalistas perseverantemente las actividades. Esteve (1991) afirma que el seguimiento es una actividad constante que requiere de la participación activa de los estudiantes.

no decíamos qué íbamos a hacer en ese lugar. Como en multigrado uno hay niños que presentan rasgos autistas y otros autismo con discapacidad visual, ...como ellos ya tienen muy mecanizadas sus rutinas al momento de escuchar la palabra "auditorio", ellos creían que íbamos a la clase de activación física y de movilidad, y... se descontrolaban, gritaban. Debemos tener la certeza de que siempre se puede conseguir un logro, investigar diferentes técnicas y estrategias que nos permitan mejorar la calidad en nuestra práctica educativa considerando las características de cada alumno. Aprendimos a ser pacientes y tolerantes, estar abiertos a cambios de estrategias educativas, actividades planeadas, eventos sociales y culturales. Nuestro propósito para la siguiente práctica es llevar un trabajo en conjunto con los maestros de grupo y especialistas que laboran en el centro, además es importante que reconozcamos que será mejor el trabajo ya que podemos estar con los alumnos desde el inicio hasta el final. Podemos intervenir con los padres de familia y de conocer a fondo las características de cada uno de ellos (niños).

•**Revisar expedientes de casos.** Brindar atención psicopedagógica precisa de un conocimiento amplio del niño. Ofrecer el apoyo, siendo un docente en formación, implicó solicitar acceso a expedientes, acción con doble aporte; por un lado, identifican la organización del mismo, así como los documentos que son incorporados, y por otro, documentarse acerca de los casos atendidos: "Hicimos revisión de expedientes, de evaluaciones psicopedagógicas y las entrevistas. Pudimos rescatar datos que nos fueran relevantes dentro de la atención que se le brindó a cada niño, es importante saber el origen del problema que está presentando para atenderlo" (OPD3ALA3-3). El acceso a información en resguardo está mediado por la ética profesional (cuarto campo del perfil de egreso) al mantener la confidencialidad de datos, esto es expresado con absoluta seriedad al exponer los avances de práctica.

•**Dar seguimiento a decisiones en la práctica.** Son múltiples las decisiones asumidas durante el apoyo pedagógico, tomar distancia y valorar lo acertado y oportuno, así como su efecto en el proceso educativo, ha de ser un ejercicio constante del profesional de la educación. Los estudiantes normalistas entrevistados expresan la necesidad de evaluar perseverantemente las acciones tomadas, los resultados, rectificar o reformular actividades. Esteve (2009) opina al respecto que debe enseñarse al

futuro docente a tomar distancia de su actividad pedagógica y reconocer los múltiples factores que están influyendo en su actividad cotidiana.

OPD3ALA5-1.- [...] la aceptación de los cambios. Hubo un cambio de grupo que no estaba planeado. Obviamente eso nos desestabilizó, pero supimos actuar eficazmente ante esta situación; la disposición de participar y colaborar en actividades no planeadas; fueron dos semanas con varias suspensiones, esto complicó un poco la aplicación de las actividades pero pudimos concluir nuestra práctica de manera satisfactoria; trabajar ante la impuntualidad e inasistencia de los alumnos; el control grupal en determinados momentos; no involucrar a todos los alumnos en actividades integradoras. Fue complejo, un reto enfrentarnos a tanta diversidad de discapacidades, era complicado establecer actividades donde todos se involucraran, pero al final nos ayudó a perfeccionar nuestra práctica y nuestro aprendizaje.

•**Establecer nexos con el entorno.** La escuela tiene la misión de preparar para llevar una vida plena en el contexto social; la práctica en instituciones de educación básica ofrece oportunidades que la Escuela Normal no puede proveer; en sexto semestre los estudiantes normalistas vivieron la experiencia de llevar a los niños a un concierto de la orquesta sinfónica, visitar un centro comercial, asistir a una demostración deportiva en un auditorio y convivir en un balneario. Establecer contacto con las agencias sociales cercanas a la escuela como un apoyo al desarrollo de aprendizajes en todos los niños, es indicador de logro de rasgos del perfil de egreso que alude a la *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de los alumnos y del entorno de la escuela* (LEE, 2004). Es decir, se busca apoyos externos para el desarrollo de los niños, el reconocimiento y uso de recursos locales así como la valoración del patrimonio cultural.

OPD3ALA6-3.- Primero se tuvo que gestionar el permiso... ver si nos autorizaba... el plan era llevarlos al parque Tangamanga, no se pudo (la salida al parque), optamos por hacerlo en el jardín. Nos invitaron a concierto de la orquesta sinfónica, llevamos a los alumnos. Después un evento en el Miguel Barragán (auditorio), fuimos a nadar a un balneario y convivimos.

Las actividades realizadas por los estudiantes normalistas fortalecieron los lazos de amistad entre los niños, así como las interacciones; los maestros en formación pueden observar el nivel de independencia, la

aplicación del conocimiento, la seguridad que han desarrollado los niños y también advierten las áreas con menor desarrollo. Esta información ha de ser incorporada al expediente del menor y servir de fundamento en los diseños didácticos posteriores.

El catedrático de sexto semestre, durante la entrevista, opinó sobre las habilidades observadas en los estudiantes normalistas durante las jornadas de práctica: expresa que identifican problemas y proponen soluciones, observan a los alumnos para identificar sus necesidades, les interesa sensibilizar a los padres acerca de la discapacidad que presenta el hijo, toman acuerdos en equipo, “manejan las habilidades propias de un maestro de especial que se enfrenta hacia lo que es un grupo”, “en las instituciones particulares salieron con propuesta de quedarse a trabajar, eso quiere decir que trabajaron bien” (OPD3eC). Se observa que el contexto educativo actual impone nuevas exigencias formativas, necesarias para reconocer los procesos adecuados de adaptación en la enseñanza, tendencia actual en la formación inicial de docentes en educación especial (Gallego y Rodríguez, 2007).

•**Documentar la experiencia de práctica.** A medida que los estudiantes de la LEE 2004 utilizan el diario para registrar datos del contexto, de la institución, sucesos trascendentes, dificultades y experiencias exitosas, desarrollan esta habilidad intelectual específica. Los catedráticos de las asignaturas de observación y práctica, tienen acceso a los escritos de los normalistas; les proporcionan lecturas de apoyo para el uso del diario (lo expresan en la entrevista), señalan aspectos a mejorar, orientan en la redacción o sugieren temáticas. En el diario de práctica, el futuro docente registra el encuentro inicial con la experiencia docente, es fuente de consulta en el proceso de redacción del documento recepcional. La catedrática de octavo semestre explica sus hallazgos al leer los registros en el diario de práctica de los estudiantes normalistas:

OPD4eC.- En un inicio escribían ¡todo lo que sucedía!, posteriormente cuando ya identifican el tema en el cual van a enfocar su ensayo pedagógico, empiezan a hacer anotaciones específicas de lo que está ocurriendo con los niños y en su trabajo como docentes en relación a esa situación específica. Empiezan a atender más a ellos como docentes, hacen críticas a su trabajo en

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

relación a qué puedo mejorar, qué estoy haciendo mal, qué respuesta estoy teniendo de los niños, y por lo tanto qué giro le puedo dar para tener una respuesta diferente de ellos. Esto les ha funcionado porque al hacer ese análisis pueden reflexionar en relación a cómo ir moldeando o dirigiendo el camino en el trabajo. Empiezan con un tipo de reflexión diferente, pueden orientar sus secuencias didácticas de atención a la problemática que visualizaron en un inicio.

Durante las visitas de observación de la práctica que los catedráticos de octavo semestre realizan a los estudiantes asesorados, refieren poner atención a las habilidades en desarrollo, las cuales luego comparten y evalúan. Aseguran revisar los indicadores débiles, les sugieren cómo mejorarlos; esta información es compartida entre los asesores para diseñar el plan de trabajo que proponen a los jóvenes durante los periodos de estancia en la Escuela Normal, llamados Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II.

OPD4eC.- [...] cuando llego al aula el alumno me presenta su planeación. Planeación revisada y firmada por la tutora o tutor, la directora y por mí. Ya conozco la planeación, pero no siempre pueden seguir la planeación al día, les hago hincapié que cuando llegue me presten su planeación identificándome en qué actividad están. Empiezo a observar: cómo lo está manejando, observo su interacción con los niños, el tono de voz, su movimiento, el contacto que tiene con ellos como parte fundamental de las estrategias que el docente tiene que implementar en su quehacer. No nada más que se pare frente al grupo y empiece a hablar. La retroalimentación se enfoca en cómo se manejó en el grupo y atendiendo a la planeación, si la actividad que está realizando no es la planeada para ese día, reviso qué fue lo que pasó; por eso es que en sus planeaciones hacen anotaciones. Me voy hacia atrás (al fondo del aula) y observo.

•Reconocer el componente emocional en el proceso educativo. El aspecto afectivo y emocional está mediando toda relación entre seres humanos, en la escuela, esta característica se ve intensificada al permanecer en el aula por periodos amplios; una catedrática de octavo semestre señala que el futuro docente ha de reconocer el impacto de esto en la convivencia diaria que tienen los niños, llevándolo a identificar y respetar la personalidad de los pequeños, favorecer actitudes positivas y valores;

está bien señalado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) al subrayar que la educación de los niños se da en la interacción y ésta debería aprovecharse para crear un ambiente de aprendizaje sólido y estimulante. El comentario que sigue, de igual manera, resalta argumentos que Piña (2011) expone en el texto *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*, cuando señala que los futuros docentes impactarán con las actitudes que proyecten en la formación de niños y adolescentes al ejercer su práctica cotidiana.

OPD4eC.- [...] desde aquí hablamos en el sentido de que cuando estén en el aula, tienen que tener la seguridad de lo que saben. Muchas veces su temor los hace que incluso lo que saben y quieren aplicar, no lo apliquen como tal porque el temor les genera desconfianza. Trabajo mucho esa parte, de tener la seguridad de que lo van a hacer con la intención de favorecer. Trabajamos mucho con el hecho de que los niños son personas y de alguna manera ellos son partícipes en el proceso de la educación de éstos y si no lo hacen con calidad, con seguridad, con la visión de que es para ellos pues simplemente no van a lograr objetivos reales. Les manejo mucho la idea de que tienen que visualizarse como maestros, que cuando entren al aula ellos son los maestros y el tutor está ahí para orientarlo. Otro parámetro con el que trabajamos mucho es la responsabilidad, en el sentido de que no porque son niños con necesidades educativas especiales, porque tienen discapacidad no se dan cuenta del trabajo que se hace con ellos, del cariño que se les da, de la aceptación o el rechazo. Es muy importante para mí que ellos como docentes sepan trabajar la situación emocional, propiciando en los niños no nada más un aprendizaje, un concepto, un conocimiento sino que realmente lo aterricen en algo que los niños valoren para su vida. Son rasgos en los que trabajo antes de que se vayan a las escuelas.

Una vez egresados, los docentes de educación especial evocan experiencias como estudiantes normalistas que destacan algunas habilidades en desarrollo, la expresión facial, el tono en su voz y el lenguaje corporal complementan sus apreciaciones sobre la puesta en común. En el grupo focal se escuchaban con atención, expresaban simpatía y reconocimiento ante algunas expresiones, una sonrisa como símbolo de complicidad al comentar acontecimientos vividos durante su estancia en la Escuela Normal.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

GFE3.- [...] a mí me agradaron y lo veo ahorita reflejado, era un momento donde podíamos compartir estrategias, o cosas que nosotros habíamos hecho y nos habían ayudado, y cosas que no, que habíamos hecho y que dijimos ¡ay no, no me funcionó! Una persona decía ¡yo trabajé tal cosa!, o cuando presentaban una planeación. Yo después me acordaba cuando estaba planeando, “ella me dijo que le funcionó”, lo voy a aplicar a ver si me funciona. Lo veo ahora reflejado en las reuniones de consejo técnico, porque nosotros una sugerencia que hicimos a nuestro director es compartir esas estrategias que aplicamos en las escuelas, y nos acordamos de las puestas en común.

GFE1.- [...] también denotar la importancia de ese espacio de reflexión, y hasta cierto punto de evaluación de uno mismo. Los profesores van viendo nuestras debilidades y fortalezas. Creo también nos daba la oportunidad de evaluar, de decir: ¡híjole, yo creo que también en esto estoy deficiente!, ¿por qué lo hice así?, o decíamos que la actividad fue todo un éxito, pero una vez que lo estamos planteando como que ya no, o con la retroalimentación de los maestros nos damos cuenta que en realidad pues no había sido así.

GFE1.- [...] ahorita analizándolo pues, no sé si era la intención pero también se favorecía la práctica comunicativa. El favorecer nuestra expresión oral.

En la práctica de la docente egresada, estas habilidades se expresan como herramientas de apoyo en la generación de entornos favorecedores de aprendizajes, durante la observación verificaba si los niños lograban comprender las indicaciones: “vamos a hacer un cáliz, a ver si entendieron”; realiza modelaje corporal para ubicar posición en el espacio: “yo les voy a dar las órdenes, cuando diga tanques a la derecha ¿ustedes se van a mover a... (se desplaza a la derecha)?”; delega responsabilidad y promueve la participación de los niños en la dinámica de la clase: “¿ustedes también chequen quien pierde!”; promueve la autonomía y la decisión conjunta: “los dos equipos, necesito que elijan a un capitán” La interacción observada entre la docente de USAER —egresada de la LEE 2004— y el grupo, sus esfuerzos encaminados a provocar mayor participación, cobran sentido ante el planteamiento de Pedraza y Acle (2009) sobre la urgencia de investigar los procesos educativos, especialmente, el funcionamiento de la interacción y los diálogos en la clase ante la necesidad de métodos, técnicas y materiales en el marco de la educación para todos.

1.2 Colaboración de Catedráticos de la LEE 2004

En esta sub-categoría es importante resaltar que tanto estudiantes normalistas como catedráticos participantes reconocen la responsabilidad de los docentes que imparten cátedra de asistir y participar en las “puestas en común”, brindar observaciones y/o recomendaciones a los estudiantes. Se observó que un máximo de tres catedráticos asistieron a la actividad de análisis de la experiencia docente, siendo un promedio de seis por semestre, a excepción de octavo. Al finalizar la exposición de la experiencia de práctica, el estudiante que coordina la sesión cede la palabra a sus compañeros y a los catedráticos que asisten.

A continuación se presenta la expresión de los catedráticos en las sesiones de análisis de la práctica, la percepción que los estudiantes y egresados tienen acerca de estos profesionales en cuanto a su participación en la puesta en común.

En segundo semestre, la catedrática solicita la palabra para comunicar a los estudiantes, que al escuchar y contemplar la presentación de la experiencia de observación del proceso escolar con respecto a las anteriores (puesta en común), advierte un avance significativo en la forma de recuperar la información: “observo que las herramientas de indagación que utilizan para obtener información son más específicas” (OPD1C1). Precisa que la comunicación oral de los estudiantes (el volumen de voz no fue apropiado al espacio donde se realizó la actividad) es más eficiente, han enriquecido su lenguaje, mejora la organización de la información, recurren a investigación bibliográfica distinta a la señalada en el programa de la asignatura.

Con respecto a los datos que los estudiantes normalistas comparten, destaca que observan los métodos de trabajo de los profesores de la educación básica, algunas características de los niños, casos específicos, uso de recursos visuales para presentar sus argumentos. Los errores en el uso de aspectos formales de la escritura también son indicados.

En cuarto semestre la experiencia de práctica se centra en exponer la documentación de un caso observado y las actividades pedagógicas

implementadas. El debate generado durante la participación de los catedráticos permitió a los estudiantes aclarar, explicar y fundamentar sus acciones recurriendo al conocimiento ofrecido en las asignaturas cursadas hasta este nivel de formación. Destaca la participación de una catedrática, que en su intervención denota el interés por llevar al estudiante a que reformule, que recurra a sus saberes y explique con mayor precisión.

OPD2D2.- [...] qué nos proponen los diferentes especialistas que se dedican a trabajar el problema motriz... ya tengo esa información y entonces podemos seleccionar las actividades ¿no?, ya muchas personas se dedicaron a construir mucha información, nosotros detectamos las principales necesidades de apoyo de los niños, y entonces a veces a partir de nuestra experiencia, de cómo me enseñaron a mí, o de cómo lo viví o de cómo se me ocurre hago la propuesta y la diseño, y en ocasiones puede quedar como demasiado corta. Entonces sí es bien importante que indagemos, si tenemos un niño con problemas motores, tal vez la caligrafía es lo último a abordar en la parte de la psicomotricidad. Ustedes hacen una propuesta: voy a la caligrafía, y tal vez esa sería la última parte a trabajar de acuerdo al proceso de la psicomotricidad en que se encuentra el chico. No necesariamente el niño tiene que usar un lápiz y un papel para trabajar la escritura, podemos trabajar con letras móviles. Si el niño tiene severas dificultades para manejar su mano, necesito buscar alternativas, no necesariamente a partir de la mano y el lápiz, tenemos letras móviles, palabras móviles, la computadora. ¿Qué me dicen los autores para trabajar la lectura y la escritura con niños que tiene problemas motrices?

Las intervenciones de los catedráticos se centran, en mayor medida, en señalar los errores conceptuales de los estudiantes normalistas cuando explican el desarrollo de las actividades pedagógicas implementadas en sus prácticas; confrontan ideas para provocar la argumentación apoyada en referencias teóricas revisadas en las asignaturas del semestre en curso; les proponen situaciones de conflicto con la finalidad de que generen posibles decisiones pedagógicas. Lo anterior deja ver la coexistencia de enfoques diversos en la formación de profesores: por un lado, la sanción ante los errores conceptuales, y por otro, el interés en favorecer el conflicto constructivo al confrontar las ideas expresadas, coincidiendo con García (2011) cuando presenta los retos de la formación de profesores.

Por su parte, los estudiantes normalistas expresan su opinión acerca de la participación de los catedráticos en las actividades de análisis de la práctica. Resaltan la ausencia de gran parte de los docentes y consideran necesaria su presencia, pues se preparan esperando recibir comentarios que favorezcan el desarrollo de su perfil de egreso. La frase “qué es lo que puedo mejorar porque nunca se me fue a observar” (OPD3eaALA2), es expresada con un tinte de molestia y decepción; la reciprocidad (Domingo, 2011) en todos los procesos que suceden en el aula influye en la calidad de los aprendizajes que allí se realizan, los jóvenes estudiantes reconocen el vacío originado por el escaso interés manifestado por los responsables de su formación profesional inicial.

OPD3eaALA2.- Desde el inicio uno se da cuenta de qué manera es...de qué manera son los maestros. Yo pienso que hay personas y figuras muy importantes aquí dentro de la Normal, que realmente pueden llamarse maestros en toda la extensión de la palabra, puedo atreverme a decir que es la mayoría, y bueno algunos maestros que a la mejor no llevan a cabo ampliamente su trabajo, pues también nos sirven para reflexionar sobre nuestra acción y no repetir los mismos patrones.

En sus intervenciones, los estudiantes normalistas nombran a los profesores que desde la cátedra les recomiendan realizar planeaciones basadas en las necesidades de los niños y con clara intención formativa; otros les sugieren una organización de actividades acorde a enfoques, propósitos y contenidos de la educación básica; señalan a los catedráticos que son sensibles a sus problemas en las escuelas de práctica, y ante esas situaciones acuden y atienden la dificultad, con seguridad, estos referentes dados por los expertos dan a los futuros profesores herramientas valiosas en la definición de su estilo docente.

Los egresados insisten en haber logrado una formación teórica sólida, en su trayecto formativo identificaron a catedráticos que, si bien denotaban en la cátedra el saber teórico, desconocían el ámbito de la educación especial; “no tenía nada que ver con lo que reflejaba”, es decir, el conocimiento teórico no se respaldaba con conocimiento práctico del área de educación especial. No discuten haber recibido herramientas

indispensables para ejercer la profesión, mismas que en la práctica se consolidan al incrementar la experiencia durante el ejercicio cotidiano de la enseñanza, sin embargo, valoran la presencia de catedráticos con experiencia y conocimiento práctico del sistema de educación especial.

GFE1.- [...] pues lo teórico muy bien. Nos dieron los fundamentos, las bases, sí, pero muchas veces como que nos faltó un poquito...eso que me estás diciendo, ¡muy bien maestro! Pero ¿cómo lo hago?, vimos algunas estrategias para evaluar, las caracterizaciones iniciales, sí sabíamos pero al momento de interpretar, de decir, bueno tiene estas características y estas otras y después traducir en un reporte, eso pues no lo realizamos y entonces cuando nosotros enfrentamos esa situación dijimos ¡a caray, cómo lo hacemos, conozco la evaluación y sé que el alumno está en un nivel presilábico pero cómo!, nos faltó esa parte práctica, que quizá nosotros lo viéramos reflejado en los maestros, que dijera: les traje un video de cómo yo ejerzo tal cosa, o tráeme tu video y aquí lo analizamos.

Estudiantes normalistas y egresados de la LEE 2004, señalan que los catedráticos distinguidos en su desempeño dentro de las aulas de la BECENE son los que asisten y participan en las sesiones de análisis de las jornadas de práctica. Les brindan recomendaciones, y sus comentarios y reflexiones los motivan a que valoren el escenario de práctica donde se concreta el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. “La maestra M., es muy puntual en sus intervenciones; del maestro F., me gusta su forma de organización”; “hay un profesor que no te permite hablar cuando quieres intervenir...pero hay otro profesor que es más flexible, dinámico...te vas apropiando, empapando de este tipo de conocimientos durante los cuatro años” (OPD2eaALO1).

1.3 Papel del catedrático de OPD

Corresponde al catedrático de la asignatura de práctica seleccionar las escuelas a las que los estudiantes normalistas asistirán a realizar la observación y práctica. Es quien establece acuerdos con los directores de las instituciones, los maestros de grupo y el personal de educación especial. Una vez que tiene el programa de práctica lo presenta al colectivo

docente de la Normal que comparte asignaturas en el semestre que corresponda; algunos dan a conocer las actividades que solicitarán llevar a cabo a los estudiantes, en ocasiones deciden integrar un producto global orientado por la asignatura de formación para la práctica de la LEE 2004.

Los estudiantes señalan que, pasadas algunas experiencias de observación en las escuelas con apoyo de los servicios de educación especial, y realizada la puesta en común, la reflexión de la experiencia se vuelve “rutinaria”, descubren descuido por parte del catedrático responsable y falta de organización que limita el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. A continuación opiniones de los alumnos de segundo semestre:

OPD1eaALA1.- [...] pienso que no hubo la oportunidad (de reflexión), todo lo hacíamos muy mecánico. Tampoco quiero que anden detrás de nosotros, ¡no! sino que nos tomen en cuenta, ¿cómo va tu trabajo?, ¿por qué lo hiciste así?... yo salí de las puestas en común y decía: ¡pues la verdad no aprendí nada!, decía ¡no, era muy rápido y más por los protocolos!, podías decir miles de cosas pero no sabías si estaban bien.

OPD1eaALA2.- [...] que la maestra no sólo te diga: ¡vas a contestar esto!, sino que te dé así como... de sus experiencias: “a lo mejor te vas a encontrar con esto”, por ejemplo ahorita, ¿cómo voy a entrar al salón? Y ahorita está: ¡tus formatos!, ¿y qué tal si no los hago bien? Sólo dicen: ¡tú hazlo!, que sí te den una idea.

OPD1eaALA2.- [...] entiendo que uno tiene que aprender solo, pero no decirte: ¡a ver enséñame tu trabajo!, ¡deberías poner esto!, no decir ¡está mal!, ¿entonces para qué me la pasé haciéndolo?; si dijera: —este punto está bueno pero lo puedes complementar— o —estaría bien ponerle esto—. Que te vayan guiando.

Los estudiantes de cuarto semestre han experimentado el diseño de secuencias didácticas, las aplican, registran logros y dan seguimiento a alumnos atendidos por la USAER. Los equipos de trabajo en cada escuela preparan la presentación, de acuerdo a algunos señalamientos del catedrático de OPD. Observar a los estudiantes coordinando la actividad, y más tarde durante la entrevista concedida por dos voluntarios, dio oportunidad de conocer su opinión acerca del trabajo desarrollado por la catedrática responsable de orientar su formación desde la práctica.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

OPD2eaALA1.- [...] nos quedamos con la experiencia, pero la parte teórica o en lo que está sustentado, solamente lo hago yo de manera retrospectiva, considero que es importante que el maestro me observe y haga una crítica para poder crecer.

OPD2eaALA1.- Todos exponemos la experiencia... te sirve en el momento en que preparas lo que vas a exponer, es cuando de verdad haces el análisis si es que te interesa. Entonces, haces el análisis de tu práctica, pero cuando ya se expone, cuando todos exponen, yo no lo siento tan fructífero.

OPD2eaALA2.- [...] las puestas que hubo en este semestre las sentí muy pobres. Te ayudan en el momento que estás estructurando lo que vas a presentar a tu grupo, pero en el caso de algunos equipos no saben cómo enlazar su experiencia hacia un autor o cómo expresarla.

En opinión de los estudiantes, las expectativas no se cumplen, resaltan la falta de dirección, organización, escasas visitas por parte de los catedráticos y de quien coordina la asignatura. La puesta en común no está ayudando a reflexionar sobre su práctica docente, el valor formativo lo adjudican al momento de organizar datos al interior del equipo de práctica, las exposiciones repiten el esquema de una jornada a la siguiente. Es claro que los estudiantes esperan retroalimentación y no la obtienen; preparan invitaciones, las entregan a los catedráticos y aun así la respuesta es escasa. Las razones son diversas: el catedrático tiene clase en otro grupo en ese horario, su contrato es por horas y no se encuentra en la institución, consideran que no les corresponde, no hay interés, desconocen cómo apoyar la reflexión de la práctica. Los estudiantes anticipan cuáles catedráticos les acompañarán y expresan los nombres de quienes no asisten una sola ocasión.

Las reflexiones que comparten los estudiantes normalistas de sexto semestre muestran una realidad ya comentada, ausencia o estadía corta de los catedráticos en la sesión. Esta situación les hace pensar que su trabajo no es de interés para el colectivo de catedráticos del semestre. Los rasgos del perfil de egreso no son promovidos de manera exclusiva en la práctica, están implícitos con mayor o menor énfasis en las asignaturas que integran el plan de estudios, razón que demanda la presencia y participación del cuerpo docente.

OPD3eaALO1.- [...] nos den la oportunidad de saber que nos fueron a observar de manera positiva, que el maestro se tomó el tiempo para observarnos en la puesta en común.

OPD3eaALA2.- [...] que los maestros tomen nota de cómo son nuestras actitudes frente al grupo. A mí en lo personal no me observaron dando clase; entonces, ¿cómo? nos falta esa parte para complementar la información o enriquecer nuestros saberes, si no me fueron a observar pues...las críticas constructivas de donde van a surgir.

OPD3eaALO1.- A mí me observaron toda la semana, cosa que no pasa con otros compañeros. Sin embargo somos un grupo, deben seguir respaldando ese trabajo que se está haciendo en las aulas; si nosotros estamos haciendo algo que sea malo y lo seguimos haciendo y nadie nos corrigió, quizá después nos demos cuenta pero ya perdimos tiempo en el que no hicimos una buena práctica.

En octavo semestre, la asesoría está a cargo de tres catedráticos. Al término de cada periodo de trabajo docente organizan las sesiones de análisis, y los estudiantes exponen las problemáticas observadas en su grupo de práctica, el propósito es identificar el tema a desarrollar en el ensayo pedagógico que será su documento recepcional. Al cuestionar a las estudiantes voluntarias sobre la presencia del catedrático de OPD, reiteran la experiencia de semestres anteriores:

OPD4EALA1.- [...] considero que nos beneficiaría más que nuestros maestros de OPD fueran exigentes en cuanto a nuestro diario, el cómo piden que sea la puesta en común. A veces nada más hablamos de que la escuela se ubica en tal contexto y nos extendemos hablando del contexto, al final no pensamos si ese contexto beneficia o perjudica el aprendizaje de nuestros chicos.

OPD4EALA2.- [...] si los maestros desde un principio nos dejaran bien claro qué elementos nos pueden ayudar para llevar el diario, para que en 7º y 8º semestres no tengamos dificultades, ¿esto lo pongo, será importante? Tal vez sí lo mencionan, pero no le tomamos la importancia. Si desde el principio se va marcando, en 4º se va a desarrollar el documento con mayor facilidad.

OPD4eaALA1.- [...] pienso que faltaría que nuestros maestros nos dijeran: una cosa es que escribas lo que el niño hace o no hace, pero que también te veas reflejado, expliques y pongas qué dejaste de hacer.

Los planteamientos de los estudiantes y lo observado en las sesiones de análisis corroboran la escasa implicación de catedráticos de

OPD en la orientación para documentar las vivencias en las escuelas de práctica, la organización de datos, el apoyo para confrontar las acciones con las posturas teóricas, sugerencias para mejorar el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso, entre otras tareas fundamentales señaladas en los programas de las asignaturas de OPD y descritas en la organización de los contenidos, así también, sugerencias de actividades e interrogantes para guiar el análisis y reflexión de la práctica docente en formación (ver anexo 2, organización de contenidos de las asignaturas de observación y práctica).

Los catedráticos a cargo de las asignaturas de acercamiento a la práctica son propuestos por la coordinación de la licenciatura en educación especial considerando su perfil profesional y experiencia. En alguna medida, se busca asegurar que los estudiantes normalistas cuenten con la guía de un docente conocedor del ámbito de la educación especial. De los catedráticos a cargo de OPD durante el ciclo escolar 2010-2011, cinco iniciaron su práctica profesional en los servicios de educación especial, años después se incorporan a la Escuela Normal; el sexto caso, sin experiencia docente previa, inicia su cátedra al egreso de la facultad, acepta la asignatura de observación y práctica, una vez que acumula más de una década como catedrática en la licenciatura en educación especial impartiendo asignaturas afines a su formación profesional.

Se ha mencionado que los catedráticos de OPD son responsables de garantizar a los estudiantes normalistas espacios de observación, ayudantía y práctica docente en instituciones de educación básica con servicio de educación especial; les corresponde establecer acuerdos con directivos y personal docente de las escuelas para la realización de cada jornada de práctica; convocan a catedráticos que desarrollan asignaturas en el semestre para organizar visitas, fortalecer el plan de trabajo de práctica de los estudiantes, conocer las actividades que desarrollarán como producto de las asignaturas durante los días que permanecen en los grupos a los que son asignados.

Los estudiantes, durante la preparación de su plan de trabajo para realizar su jornada de práctica, se ven inmersos en una serie de peticiones por parte de los catedráticos: elaborar guías de observación, cum-

plir con protocolos de asignaturas específicas, identificar casos de niños con discapacidad y realizar observaciones o tomar muestra de lenguaje; entrevistar a profesores, padres de familia, a niños; desarrollar secuencias didácticas y, como mencionaron reiteradamente, atender grupos ante la ausencia de profesores o participar en actividades que organiza la escuela, lo cual les distrae en la realización y culminación del plan de trabajo. Ante este panorama, los estudiantes normalistas requieren de guía u orientación en la toma de decisiones en el contexto escolar. Esperan que la ayuda idónea provenga del catedrático de OPD y de los que atienden las asignaturas paralelas.

OPD1eaALA2.- La maestra nos decía a todo el salón: “las quiero bien peinadas, las quiero con el uniforme, vayan a hacer su trabajo”.

OPD1eaALA1.- [...] también nos decían que le dijéramos al director a qué íbamos. Cuál era nuestro propósito y que si nos daba permiso de tomar fotografías. Pero sí nos recordaba mucho: ¡explique a qué van, que no van a evaluar al maestro, solamente van a observar, van a ver a los niños!

OPD1eaALA2.- [...] nos decía: si tienen dudas pregunten al profesor, a la directora. No solamente con la guía, también platicar con los alumnos.

Las expresiones anteriores son comentadas por las estudiantes de segundo semestre; por un lado, se distingue la preocupación de la catedrática, porque las alumnas asistan bien presentadas y aclaren el propósito de la visita; otras recomendaciones dirigidas a cómo recabar información contextual a través de las guías de observación y diálogos con el personal docente, padres y alumnos.

La entrevista con estudiantes de cuarto semestre recrea momentos vividos durante la preparación de jornadas de práctica. En primer lugar, se les fomenta la confianza en el plan de trabajo diseñado a partir de las sugerencias del catedrático de OPD, el cual se mejora con las revisiones previas a la práctica; en segundo lugar se declara ausencia de recomendaciones para una intervención pedagógica sólida pero sí para mantener una organización de las actividades. Existe de manera expresa inconformidad de la alumna al reconocer que, si bien la organización de la planeación es importante, pierde sentido si no hay recomendaciones dirigidas a los aspectos didácticos o pedagógicos. Destaca en el tercer

caso el interés por conocer un poco de la experiencia docente del catedrático, y subrayan que a pesar de la temporalidad habrá con seguridad similitudes, lo que deja ver la necesidad de fortalecer el perfil de egreso desde las experiencias de su historia profesional que los catedráticos puedan compartir con los normalistas.

OPD2eaALA2.- [...] una vez la maestra V., dijo que al momento de la práctica debes sentirte segura. Tu programa, tu planeación la diseñaste tú, sabes el ritmo que llevas, los momentos en que la planteaste. Siéntete segura de ti misma, de lo que estás haciendo, no demostrar inseguridad frente al grupo.

OPD2eaALA1.- [...] sinceramente no recuerdo que algún maestro me haya dicho “cuando aplicas tu secuencia, te puede suceder esto, puedes hacer esto”. Siento que casi siempre va enfocado a la cuestión de la organización, pero siento que no tiene validez la organización si tu práctica, a lo que se supone que vas no tiene los elementos o nadie te dijo cómo.

OPD2eaALA1.- [...] pienso que todas las situaciones que vivimos y las que pudo haber vivido el docente son diferentes, pero pueden tener algo en común, algo que tiene que ver con lo cotidiano. Entonces pienso que sería un elemento más para nosotros, no significa que el maestro nos tenga que dar la solución pero me gustaría compartieran su experiencia también.

La trayectoria estudiantil y el conocimiento que genera permiten a los estudiantes normalistas, de sexto y octavo semestres, establecer un comparativo entre los modelos de cátedra experimentados en las asignaturas de observación y práctica. Esta visión retroactiva destaca los aportes, los alcances y evidencian las omisiones. Es notoria la preocupación de los catedráticos por cuidar o privilegiar la imagen de los alumnos al llegar a la escuela de práctica, sin duda, un aspecto importante que es reconocido por los estudiantes normalistas desde primer semestre; la reiteración se debe, en palabras de los catedráticos, a la repetida mención por parte de los tutores sobre el atuendo poco profesional de algunos estudiantes; les invitan además a vislumbrar el fenómeno educativo como un entramado de situaciones que no se pueden anticipar, que el saber teórico permite explicar y guía en la toma de decisiones, sin establecerlas anticipadamente. Los comentarios hacen patente que los estilos docentes, el profesionalismo en la cátedra, perduran y son tomados como

indicadores para señalar el grado de implicación de los catedráticos como formadores de docentes.

OPD3eaALA2.- [...] estuvo más presente en los años anteriores, nos daban recomendaciones. Nos decían que no todo es bonito en una escuela, existen otros factores que pueden influir directamente en tu práctica, nos hicieron recomendaciones de cómo atender imprevistos.

OPD3eaALO1.- En segundo año sentí apoyo de la profesora, era muy metódica en lo que quería que rescatáramos y muy puntual. Te hacía ver en base a la teoría y la práctica lo que estabas haciendo y cómo funcionaba. Después llegamos a otros grados en donde se trató de propiciar, no sé si llamarle autonomía, yo considero que ahí empezamos a perder un poquito esa parte teórica que es el fundamento principal de nuestra práctica.

OPD3eaALA2.- [...] en el grupo nos hacen recomendaciones para preservar la buena imagen de la Normal: vayan bien vestidos, no digan palabras altisonantes.

OPD4eaALA1.- Recuerdo que las recomendaciones eran: tienen que llegar y presentarse —como que de ese tipo— preséntense con el director y ya después con la maestra de apoyo.

En la entrevista, los catedráticos comparten los recursos que, a manera de sugerencias, ofrecen a los estudiantes en los distintos semestres como soporte para anclar el desarrollo de las habilidades para ejercer la docencia. La opinión inicial se centra en recurrir a la propuesta curricular, y con la participación de los estudiantes fortalecer las herramientas de indagación: guías de observación, diario de práctica, trabajos de los alumnos, etcétera; la siguiente, centra el desafío en situarse como docentes en formación, que asuman los rasgos distintivos del profesor, de recurrir a la información que provee el contexto para ajustar los planes de trabajo; el tercer caso, promueve la comunicación con los tutores e invita a ser receptivos al carácter dinámico de la realidad en la práctica docente, a ser conscientes del conocimiento parcial de las características de los niños con o sin discapacidad; por último, la confianza y seguridad para ejercer la docencia ante un grupo, los niños han de reconocer a un docente seguro, con conocimiento y deficiencias igual que todo ser humano.

OPD1eC.- [...] la guía que nos da el programa nos pone unos indicadores. Los vamos enriqueciendo con la opinión de ellos. Esta es la guía que van a llevar, pero según lo que leímos, ¿qué más podemos ver, qué más podemos observar, qué le incluimos? No hay que hacer nada obvio. Ellos se enriquecen de acuerdo a las lecturas que nos marca *escuela y contexto* (OPD1), hasta hay ejemplos de las observaciones.

OPD2eC.- Es importante concientizarlos del papel o la función social del profesor. A veces no alcanzan a entender todavía. Vas a ser un profesor y como tal tienes que comportarte. Otra de las cosas que se hace mucho hincapié es que llevan un plan, lo pueden ajustar, no puede ser rígido. Que tiene que observar y si necesita hacer ajustes pues tiene que hacerlos.

OPD3eC.- Siempre les digo que tengan diálogo con sus maestros, humildad, que lo que estamos viendo aquí es algo minúsculo hacia lo que van a ser las condiciones reales de trabajo. De repente en alguna clase sienten que las discapacidades son lineales, que el sordo por el hecho de que le enseñe el alfabeto ya va a saber leer. Uno les dice que observen cómo son las condiciones reales de trabajo.

OPD4eC.- [...] que cuando estén en el aula, ellos tienen que tener la seguridad de lo que saben. Muchas veces su temor hace que lo que saben y quieren aplicar, no lo apliquen como tal porque el temor les genera desconfianza. Trabajo esa parte del dominio de lo que van a hacer, la seguridad de que lo van a hacer con la intención de favorecer.

Una vez expuesta la opinión de los estudiantes normalistas y los comentarios de los catedráticos, se observa coincidencia y divergencia en lo que reconocen como recomendaciones o guía para el ingreso a la práctica desde la formación inicial como docentes de educación especial, cobra sentido el señalamiento de Pedraza y Acle (2009) sobre la enseñanza exitosa, aquella en la que el profesor ayuda a sus alumnos a operar más allá de lo que disponen actualmente y les dirige a consolidar, desde la experiencia, nuevas capacidades; la discrepancia en las opiniones de párrafos previos nos muestra la necesidad de mejorar el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso en los estudiantes normalistas.

Destaca por su importancia que los alumnos reconozcan la necesidad de una asesoría o tutoría oportuna por parte del catedrático responsable de la asignatura de OPD, y en un segundo momento, por el resto del cuerpo docente a cargo de las asignaturas del semestre. Tal ausencia es expuesta por los estudiantes como un problema que interfiere en

el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. En consecuencia, se asume que las responsabilidades a nivel de cátedra no son ejercidas, sin quedar claro si son por omisión, desconocimiento o falta de compromiso.

1.4 Referencia curricular

Un apoyo importante en la presentación de la experiencia de práctica por parte de los estudiantes normalistas, es recurrir al apoyo de las asignaturas del plan de estudios, los contenidos o autores como fundamento de las acciones implementadas en los grupos de práctica, en esta sub-categoría se muestra también la expresión de los egresados y catedráticos.

Al mostrar casos diagnosticados con discapacidad, mencionan asignaturas del área específica: atención de alumnos con discapacidad motriz, atención de alumnos con discapacidad visual, enseñanza del español en la educación básica, problemas en el aprendizaje, enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Asignaturas comunes: propósitos y contenidos de la educación básica, bases filosóficas y legales de la educación, desarrollo del niño y del adolescente. Las que conforman la línea de acercamiento a la práctica. Los autores mencionados son Ignasi Puigdemílvil, María Montessori, Elsie Rockwell, Alicia Carbajal, Silvia Romero, Celestin Freinet. Los contenidos: la disartria como trastorno del habla, problemas de articulación, la afasia, problemas de aprendizaje, estudio de caso, necesidades educativas especiales, la observación y la entrevista como recursos de indagación, estrategias de comunicación, discapacidades, modelos de atención en el área de comunicación, legislación educativa, instrumentos de evaluación, evaluación psicopedagógica y estilos docentes.

Las referencias anteriores son el apoyo para explicar la atención a la discapacidad, el asesoramiento e intervención de especialistas; otras más son el uso de recursos didácticos concretos para facilitar el aprendizaje en niños pequeños; los protocolos de evaluación psicopedagógica; el diario para documentar la experiencia en el aula; la explicación de las interacciones entre los niños, y de éstos con el profesor; cómo integrar una guía de observación; el uso de estrategias de mediación comunicati-

va; importancia de las relaciones socioafectivas; el contexto sociocultural y la escuela; etapas del desarrollo cognitivo; la gestión ante autoridades, padres de familia o instituciones.

Los egresados en pleno ejercicio docente contextualizan la referencia curricular, principalmente desde los vacíos formativos: “en el examen de actualización, la generación salimos patinando en gestión” (GFE1); son reiterativos al precisar que el saber teórico es el gran aporte de la formación inicial al haber cursado la LEE 2004. El ingreso al campo laboral y las experiencias iniciales les permiten resignificar y dar crédito a contenidos revisados durante su formación, mismos que en su momento resultaron irrelevantes, superados o poco cercanos a la realidad educativa de los centros escolares a los que llegarían como profesionales de la educación especial. Otras ideas son compartidas acompañadas de risa e incluso sarcasmo:

GFE1.- Los diferentes contextos, yo creo que fue otro elemento muy bueno. Las materias estaban muy encaminadas, nos dotaban de esos saberes para cuando ya llegáramos a determinado contexto, dijéramos —¡ah, sí es cierto, eso lo vimos... por ejemplo en familia y contexto! Que hay estos tipos de familia y que pueden influir de esta manera, entonces esa articulación, vinculación que había entre las materias con lo que en realidad vemos en la práctica.

GFE3.- [...] Yo la verdad en la materia de bases filosóficas decía ¡para qué voy a ocupar eso!, o sea, se me hacía aburrido y decía ¡nunca voy a usar eso, es algo que ni al caso! Hasta después me di cuenta que sí tenía que ver, decía ¡ah, sí es cierto, el maestro tenía razón! Yo decía ¡a mí los artículos qué, y la historia!, ¡lo que pasó, pues ya pasó, ahora lo que viene! Entonces creo que sí, quizá cuando estamos estudiando vemos muchas cosas, ¡ay, eso ya no va a pasar!, pero en verdad ¡sí pasa!, por ejemplo cuando decíamos que ¡antes la educación era tradicionalista!, ¡aún existe!... ahora ¡son todos constructivistas!, ¡no es cierto, llegas a una escuela, ese maestro es como el que me contaron! Hasta que estamos en verdad trabajando nos damos cuenta y decimos ¡esa materia sí, o sea, todas tienen que ver, pero en el momento no lo vemos!

Por su parte, los catedráticos resaltan contenidos de las asignaturas que imparten, nombran algunos contenidos de las materias desarrollados por colegas y mencionan la necesidad de fortalecer ciertos aspectos

de la propuesta curricular de la LEE 2004: el diseño de instrumentos de observación, las relaciones interpersonales, la acción tutorial en los servicios de educación especial y las jornadas de observación no son suficientes en segundo grado al destinar sólo tres días de la semana a la práctica, dando un total de seis en el ciclo escolar para realizar un trabajo docente, por lo que se implementaron actividades para favorecer el conocimiento de la reforma integral de los planes y programas de la educación básica.

A nivel discursivo, existe un interés en evidenciar en las sesiones de análisis de la práctica el grado de desarrollo de los cinco campos formativos en que está organizado el perfil de egreso propuesto en el plan de estudios, lo comentan en las entrevistas, sin embargo, en la subcategoría *colaboración de catedráticos de la LEE 2004*, al observar sus intervenciones en las puestas en común, el señalamiento a los errores conceptuales de los estudiantes es alto en su frecuencia.

OPD2eC.- [...] tienen que utilizar sus habilidades intelectuales específicas, investigar, sobre todo porque las problemáticas que se presentan en cada uno de los grupos son muy específicas. Entonces, tienen que desarrollar habilidades intelectuales específicas que les permita indagar, buscar en la literatura, buscar propuestas, comparar informaciones, hacer análisis de textos, rescatar información... Cuando tienen recabada esa información, pues también tiene que tener un conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación básica. Cada uno de ellos (estudiantes de la LEE) está ubicado en un servicio de una escuela regular. Tiene que conocer los propósitos y contenidos de las asignaturas, específicamente de español y matemáticas. Son los que plantea el plan y programa, pero no quiere decir que no tienen acercamiento a historia o geografía para que tengan la capacidad de elaborar sus propuestas, y viene a articular el campo de competencias didácticas. Si bien es cierto todavía no pueden realizar un proceso de planeación específica ya se retoma y empiezan a tener un conocimiento sobre cómo se hace un diseño, cómo se tienen que considerar las características y necesidades de los chicos. Van y las aplican, se dan cuenta de cómo eso que diseñaron atiende o no a las necesidades de los chicos, van a desarrollar habilidades de control de grupo, de manejo de información, de explicación de los contenidos, de atención a la diversidad. Bueno, creo que eso les da apertura y oportunidad al desarrollo de la identidad profesional y ética, ellos hacen cambios y variaciones, van midiendo: esto que planeé no era lo adecuado, este material

no me sirve, y entonces en el mismo ejercicio de la práctica van tratando de resolver esos dilemas éticos de la formación. Empiezan a adecuar, empiezan a cambiar las actividades, empiezan a acercarse a los chicos, a mirarlos de una manera diferente, y creo que en ese espacio y en ese escenario es cuando van desarrollando también rasgos de identidad profesional. Las competencias didácticas al establecer relación con los maestros cuando les piden apoyos, que les piden sugerencias, recomendaciones, pues también están entablando ese proceso de comunicación con los profesores de grupo. ¡Creo! (enfatisa) que a lo mejor como todavía no se establece muy de cerca el trabajo con los padres de familia, el de percepción y atención a las necesidades del entorno (refiere 5º campo del perfil de egreso), es muy poco el tinte porque la actividad está centrada al interior de las aulas; que si bien a lo mejor pueden hablar con los papás para rescatar alguna información todavía no se trabajan esos proyectos de gestión, de contacto directo con los padres.

Los participantes son claros al referir los aspectos significativos del desarrollo curricular durante la formación inicial como licenciado en educación especial, situación no observada en las sesiones de análisis de las jornadas de práctica; es trascendente la expresión de la egresada al decir que ciertos contenidos cobran sentido en el trabajo docente, mientras que durante los estudios resultaron sin importancia.

1.5 Confrontación del saber

En esta sub-categoría predominan las participaciones de los catedráticos durante las sesiones de análisis de la práctica en los distintos semestres, se centran en solicitar a los estudiantes normalistas precisiones didácticas o pedagógicas, señalar errores conceptuales, referir las aseveraciones carentes de fundamento, les requieren mayor información de los casos atendidos, cuestionan el uso de frases generalizadoras o las omisiones que desde su punto de vista como expertos se han presentado, es escaso o nulo indagar acerca de las decisiones tomadas por los futuros docentes para dirigir la enseñanza y gestionar el aprendizaje.

Se observó que las intervenciones de los catedráticos buscan indagar el grado de avance de estos indicadores, privilegiándolos sobre otros igualmente valiosos en la definición del perfil docente propuesto en

el plan de estudios de la LEE 2004; por ejemplo no ofrecen herramientas a los estudiantes normalistas para orientar su actuar en las experiencias de práctica, es decir, requieren apoyo del experto, para que las preguntas desafíen a los futuros docentes a identificar las áreas de oportunidad; el uso del espacio en el aula, aspectos de su intervención oral, las instrucciones, el contacto con los niños, los diálogos, cómo incorporan las intervenciones de los niños a la clase, si les otorgan responsabilidades, la comunicación con los profesores de grupo, con los padres, si recurren a la cultura local para entender conductas, costumbres o fortalecer los diseños didácticos.

En segundo semestre, la confrontación del saber provocada por los catedráticos, la guía o el interés por conocer la impresión de los estudiantes normalistas acerca de los contextos, los recursos materiales de la escuela, las condiciones físicas del edificio, los servicios, las características del entorno son distintas. El tipo de interrogantes que predominan: “¿Cómo se sintieron ahora que fueron a la escuela? ¿Qué aprendieron, qué sintieron, qué conocimientos les deja, en qué ámbitos?”. La dinámica en cuarto semestre es diferente, los estudiantes diseñan y luego aplican propuestas didácticas de español y matemáticas con los alumnos del grupo regular con apoyo de USAER; los catedráticos insisten en mostrar las aproximaciones erróneas o la falta de solidez en las ideas:

OPD2D1.- [...] estoy tratando de entender la dinámica, se planteaba sobre una niña que presenta un trastorno motor. Escuché... no sé si sea afirmación, dice: —¡garabatea! Yo dije esta niña lee pero no escribe. ¿Cómo saben que escribe, cómo saben que tiene producción escrita? ¿Cuáles son las evidencias de la producción escrita?... ¿apenas ha iniciado en el sistema de escritura o en qué parte del sistema de escritura va? ¿Cómo lo corroboran, cómo se enteran ustedes?

OPD2D1.- [...] haces una afirmación, dices que: “se pierde todo”, de repente uno hace aseveraciones, pero de verdad, ¿tú crees que un niño, pierde todo, o sea, así cuando ya pasan días... pierde todo?

La confrontación del saber que provocan los catedráticos no explora los cinco campos formativos que integran el perfil de egreso, sin embargo, sí abundan en las habilidades intelectuales específicas y las

competencias didácticas; aunque, poco resaltan el conocimiento de la propuesta curricular de la educación básica; en cuanto a la identidad profesional y ética o la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, no se abordan en las sesiones observadas. Las ideas expresadas por los catedráticos durante la entrevista y la opinión de los estudiantes normalistas con respecto al desarrollo de las sesiones de análisis, contrastan y surge cierto grado de inconsistencia al señalar que los primeros favorecen el perfil de egreso, por lo que los futuros docentes reclaman guía en la preparación y desarrollo de la puesta en común por parte de los catedráticos, además, identifican escaso valor formativo; Esteve (2009) insiste en que los profesores han de definir una identidad profesional adecuada, ésta les ayudará a diseñar las estrategias de actuación en el aula, basadas en las ideas previas, aquéllas que surgen por el contacto reiterado en el proceso educativo.

En la entrevista con los estudiantes normalistas, algunos tópicos se orientaron a confrontar el saber, buscan destacar en el estudiante la capacidad para explicar situaciones y aplicar el saber docente ante eventos críticos, el ambiente de aprendizaje en el aula, el rol del catedrático de OPD en el logro del perfil de egreso, documentación de la experiencia de práctica, dominio de la propuesta curricular de la LEE 2004 y otros relacionados con la formación docente.

Estar en contacto con la dinámica escolar, explicar procesos a partir de la teoría revisada en la Escuela Normal permite a los estudiantes de segundo semestre fortalecer su decisión de estudiar la licenciatura en educación especial. Transfieren reflexiones a lo que se vive en la Normal explicando qué les parece el ambiente de aprendizaje en la institución, así como la dinámica de las clases. Mencionan un cambio de actitud ante los niños a partir de los conocimientos logrados durante las jornadas de observación; las ideas previas acerca de la docencia se incorporan al complejo proceso de lograr el perfil de egreso requerido en la atención de los niños que reciben apoyo de la USAER.

OPD1eaALA2.- [...] a lo mejor los espacios (de la Normal) sí son buenos, el ruido que hay constantemente afecta en la atención, falta de ventilación. Pero

también el cómo te sientas en el salón, de cómo te relaciones con los demás, porque alguien que no se lleva con sus compañeros, se siente solo.

OPD1eaALA1.- [...] la Normal sí me gusta, pero a veces el profesor nada más se encarga de dar la clase. No te dejan pensar, no dan esa oportunidad. Los protocolos de escuela y contexto la verdad los hicimos mal; era lo que tú creías, yo creía una cosa y la maestra se estaba enfocando en otra. Me impactó en este 3er semestre la nueva maestra que dice: a ver dime qué piensas de esto, dame un ejemplo, susténtalo. Esto es lo que hubiéramos hecho desde un principio, podríamos decir: este protocolo sirve para esto, ¿por qué?, porque viene algo más detrás, y no sólo en una materia se relaciona.

OPD1eaALA2.- [...] que si el niño brincaba, que si el niño saltaba, ahora es diferente, te das cuenta de que hay distintas etapas, que también afectan los contextos, las familias, todo afecta. Antes era así: ¡no brinca, si brinca!, ¿por qué, quién sabe?

OPD1eaALA.- [...] se supone que te gusta (la licenciatura) y sabes lo que vas a ser, ya vienes con una idea de cómo es. Te das cuenta de que no es simple en cuatro años formarte para ser maestro, a lo mejor sí te dan todo, las bases, pero también la experiencia que tengas dentro del salón.

OPD1eaALA1.- [...] en esta licenciatura primero tuviste que enfrentar a qué tipo de alumno ibas a enseñar ¿no?, tuve experiencias con niños especiales, me gustó el saber qué le pasa, cómo aprende, qué tiene, ¿qué va a pasar con él? Me gustó, desde un principio me atrajo no simplemente estudiarlo, me decía: ¡psicóloga, es como estudiarlo!, pero ¿cómo le vas a enseñar?, ¿cómo lo vas a tratar?, ¿en qué lo podemos ayudar?

Para los estudiantes normalistas de cuarto semestre el rol que asume el catedrático de OPD es “orientador, porque en la puesta en común y toda la reflexión sobre la práctica la hacemos nosotros. Al finalizar la maestra da sus comentarios respecto a los resultados de la puesta en común” (OPD2eaALA2).

Se evidenció en las sesiones de análisis y reflexión de la práctica docente y con datos obtenidos en la entrevista a los estudiantes, que los catedráticos a cargo de la asignatura de observación y práctica docente ceden a los estudiantes normalistas la responsabilidad de organizar la puesta en común, bajo indicadores que desde su grado de formación profesional creen han de revisarse. La información obtenida no confirma explícitamente si de forma intencional se verifica si los estudiantes normalistas saben qué observar, cómo registrar, si reconocen el desarrollo

sus habilidades docentes, cómo observarse a sí mismos, si logran identificar errores en el desarrollo de las secuencias didácticas aplicadas en los grupos de práctica, cómo explicar, con base en los fundamentos teóricos, las decisiones tomadas y las que se requieren para ofrecer una educación de calidad.

De acuerdo a la organización de los contenidos de las asignaturas de observación y práctica docente de la LEE 2004 (anexo 2), en los bloques se precisan las intenciones de las jornadas de práctica, y además, se ofrecen interrogantes como guía para el análisis de la experiencia docente. Durante la observación realizada no existió referencia alguna a las temáticas, sugerencias, interrogantes o contenidos incluidos en las asignaturas de OPD.

Los programas de OPD, precisan que los estudiantes normalistas han de confrontar el saber teórico logrado con las experiencias de práctica, comprender que es necesario ceder la palabra a los niños, acercarse a ellos, desplazarse en el aula, establecer contacto visual con los alumnos, precisar las instrucciones que ofrece, verificar que los niños han comprendido la tarea, seleccionar las estrategias de atención didácticas adecuadas a la discapacidad, recurrir a los recursos didácticos apropiados a las necesidades educativas de los niños, etcétera, sin embargo, los futuros docentes establecen con claridad el escaso modelaje y seguimiento a las prácticas docentes, nula asesoría y tutoría que les prepare para el desarrollo de una práctica inclusiva.

1.6 La intención formativa

Esta sub-categoría permite mostrar a las puestas en común como el escenario privilegiado para exponer y evidenciar la génesis de un perfil profesional. Las evidencias aportadas en las entrevistas indican que ese espacio de formación no ha sido valorado por los catedráticos, desde el potencial que ofrece para conocer el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso del docente de educación especial. Los estudiantes normalistas no logran expresar con precisión la intención que dirige la realización de esta actividad.

En segundo semestre, los estudiantes normalistas coinciden en mencionar que el propósito de la asignatura *escuela y contexto escolar* y el de *observación del proceso escolar*, es distinguir las actividades escolares y las estrategias utilizadas por los docentes en la escuela regular, además de las que emplean los maestros de apoyo para atender a los niños; en parte lo expresado, coincide con la intención de la asignatura del semestre II, ya que el primero, de acuerdo a la organización de los contenidos (anexo 2), pretende que reconozcan la vida en la escuela y su entorno, la escuela y sus servicios, y la presencia de los padres en las instituciones. Durante la entrevista, recurren a sus primeras impresiones de la línea de acercamiento a la práctica, con sinceridad, comentan que no tenía sentido para ellos el observar y dar cuenta del espacio físico de la institución y de sus instalaciones:

OPD1eaALA1.- [...] Escuela y contexto nos tenía en cómo estaba la escuela, que si tenía baños y todo eso; no lo veía como importante pero con el paso del tiempo me vine a dar cuenta que todo influye en el niño... al principio estaba en desacuerdo. Escuela y contexto, ¿cómo le voy a ver qué tantos salones tiene, que si tiene luz, drenaje?, la verdad no le encontraba sentido. Decía: ¡pues todos deben tener o no!, pero ya en Observación (2º semestre) como que se enfocaban más en cómo se relacionaban, ya tenía cada cosa un nombre, entonces ¡ah, ya ok!, ya conozco, ya sé a lo que vengo.

La participación de algunos profesores de las escuelas que reciben a los estudiantes normalistas es relatada por la catedrática de la asignatura, informa que aun cuando se les explica el propósito de la jornada de observación y práctica que desarrollarán los futuros docentes, les encomiendan tareas que no favorecen el logro de las metas de la jornada, llegando incluso a solicitar permiso económico por 3 días quedando el estudiante normalista a cargo del grupo.

OPD1eC.- [...] a veces los maestros dicen: -no pues nada más ayúdame a repartir libros o las libretas de los niños, o revísales la tarea; hay maestros que sí les dejan el grupo, si hay un niño con alguna discapacidad, le dice: ¡tú dale clases a este niño los tres días que vas a estar aquí!

La observación como técnica de indagación es promovida al solicitar a los estudiantes normalistas elaborar registros en el diario de práctica. Es abundante la mención de las características del entorno social, la escuela, el aula, los niños, los profesores y los padres de familia. Los datos registrados son el insumo para exponer la experiencia en la puesta en común y dar cuenta del propósito de la visita a la escuela; en todos los semestres se escuchó reiteradamente la mención de las características del contexto y de la escuela, sin prestar atención suficiente a las intenciones expresas en el planteamiento curricular (anexo 2), es decir, los temas propuestos, el propósito de la asignatura, el de las jornadas de observación y práctica o las interrogantes guía para el análisis de la experiencia lograda.

En palabras de los estudiantes de cuarto semestre, las asignaturas de *observación y práctica docente I y II* favorecen “adentrarse al trabajo en las aulas” o asumir “actitud de investigación que debemos tener los docentes para poder actuar de manera crítica”. Las opiniones fueron recabadas una semana posterior al desarrollo de la jornada de observación y práctica, y después de participar en la sesión de análisis de la experiencia docente; reflejan un desconocimiento del propósito de la asignatura y de las visitas a las escuelas. En el capítulo I de esta obra se expresa que estas asignaturas buscan profundizar en el estudio de la diversidad que caracteriza a los grupos escolares, y la repercusión que tiene ésta en la selección y organización de estrategias de enseñanza. En sus aportaciones no precisan la intención formativa de la asignatura al analizar el contexto donde se da la intervención pedagógica basada en las necesidades educativas de los alumnos.

Por su parte, la catedrática que ha impartido la asignatura es muy precisa al indicar que se busca que los estudiantes normalistas tengan el conocimiento de las funciones del maestro de educación especial, que “aprendan... cómo las características de los niños y los adolescentes son importantes para el diseño de las actividades de aprendizaje; que los profesores en formación aprendan también a darse cuenta de los diferentes estilos de enseñanza” (OPD2eC). Con respecto a la aplicación de diseños didácticos y sus repercusiones, expresa que:

OPD2eC.- [...] OPD 2 tiene que ver con la atención de los chicos, la aplicación de diseños didácticos, con el conocimiento de los planes y programas y la adecuación curricular. Van a los grupos y van a encontrar chicos que tienen alguna discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad auditiva, etcétera, tienen que dosificar estrategias de intervención de acuerdo a los chicos con necesidades educativas especiales. No quiero decir que dominan, pero tienen ese acercamiento, hacen ensayos. Van y aplican, se dan cuenta de cómo eso que diseñaron atiende o no a las necesidades de los chicos, desarrollan habilidades de control de grupo, de manejo de información, de explicación de los contenidos, de atención a la diversidad. Hacen cambios, van midiendo: esto que planeé no era lo adecuado, este material no me sirve. En el ejercicio de la práctica van tratando de resolver esos dilemas éticos de la formación. Empiezan a adecuar, empiezan a acercarse a los chicos, a mirarlos de una manera diferente.

Si los estudiantes normalistas no conocen la intención formativa de la experiencia de práctica, la exposición que hagan de su vivencia carecerá de un eje articulador sobre el cual reflexionar y ubicar las necesidades de formación por atender en las siguientes jornadas de práctica. La guía del experto es urgente ante estos vacíos, pues las repercusiones tal vez se hagan manifestas en un perfil de egreso que no responda a las demandas del campo laboral. Para los estudiantes de sexto semestre existe claridad de la intención formativa de las asignaturas de Observación y Práctica Docente III y IV, es fundamental para la exposición ante el grupo y catedráticos; coincide además con los argumentos vertidos en la entrevista posterior con los estudiantes:

OPD3ALO1-1.- Antes de comenzar vamos a retomar el propósito de la primer jornada: conocer la función del maestro de educación especial en cuanto a asesoría y tutoría. Seguimiento a las actividades que aplicamos en la escuela, conocer las características de los alumnos, cómo aprenden, lo que aprenden y también conocer acerca de la gestión escolar.

Uno y otro equipo de práctica durante su presentación coinciden en el planteamiento anterior, las actividades que describen corresponden a este señalamiento: asesoría a padres de familia, tutoría de alumnos, diseño de estrategias de atención para casos específicos, pláticas con padres y la elaboración de trípticos informativos de los servicios que se ofrecen

en la institución de práctica; esto sin duda refleja la participación del catedrático en el desarrollo los rasgos del perfil de egreso; Davis y Thomas (1999) expresan claramente que los profesores pueden o no dirigir a sus alumnos hacia mayores niveles de aprendizaje, o tener altas aspiraciones fomentando el interés y la motivación.

Durante la entrevista, el catedrático a cargo de la asignatura coincide en resaltar el desarrollo de la asesoría y la tutoría como el eje central de las prácticas en el sexto semestre; y refiere lecturas que fundamentan su comentario. Insiste en el proceso de intervención psicopedagógica que desarrollarán una vez que ingresen al servicio, y la responsabilidad de ofrecer atención profesional a alumnos, maestros y padres de familia. Espera que al egreso “puedan fungir como generadores de ambientes óptimos para los alumnos con discapacidad que van a estar atendiendo” (OPD3eC), apoya esta declaración diciendo que “llevan consigo todo ese proceso de intervención psicopedagógica que es la función que va a estar desarrollando el maestro de EE” (OPD3eC).

Al indagar en octavo semestre, estudiantes normalistas y la catedrática entrevistada integran la experiencia formativa de la asignatura Trabajo Docente I y II, desarrollada en estancias prolongadas en los centros escolares con apoyo de USAER.

OPD4EALA1.- [...] las asignaturas de OPD, nos permiten darnos cuenta de cómo es la realidad en las escuelas. Considero que en un principio no damos la importancia que se debiera a las asignaturas. Vamos a observar o llenamos el diario por llenarlo. Pero ya cuando nos acercamos a la realidad en 4º año donde debemos realizar un diario, porque si no lo realizamos no vamos a poder sustentar nuestro documento (ensayo pedagógico), es donde nos damos de topes en la cabeza y decimos: ¿por qué no lo hice desde un principio? ¿Por qué no hice un diario con referentes teóricos? ¿Por qué no describí mejor, no expliqué mejor? Nos ayudaría que nuestros maestros de OPD fueran un poquito más exigentes en cuanto a cómo nos piden que sea nuestro diario, el cómo nos piden que sea la puesta en común. A veces en las puestas en común nada más hablamos de que la escuela se ubica en tal contexto y nos extendemos hablando del contexto, pero no nos ponemos a pensar si ese contexto beneficia o perjudica el aprendizaje de nuestros chicos.

La reflexión de la estudiante normalista ocurre, una vez que enfrenta la necesidad de acceder a los conocimientos que aporta la experiencia en las asignaturas de Observación y Práctica Docente, necesarios en la conformación del documento recepcional. Ante la ausencia del recurso, sostiene que el vacío formativo es resultante de la escasa dedicación de los estudiantes y falta de orientación por parte del catedrático responsable. Su expresión es una reflexión acerca de las propias habilidades intelectuales, y el resto de los campos que componen el perfil de egreso.

Una mención reiterada por los estudiantes de la licenciatura, es la dedicación excesiva a documentar información del contexto social en que se ubica la escuela, sin reconocer la influencia en la actividad docente, situación que resulta evidente al observar la puesta en común en cada semestre. Los estudiantes normalistas advierten la reiteración, aun así presentan los datos y no hay señalamiento por parte de los catedráticos asistentes. Cabe reflexionar si esta situación se presenta por la facilidad de acceder a la información, pues un recorrido por el entorno inmediato y al interior de la escuela es suficiente para dar cuenta de las condiciones contextuales. Identificar las repercusiones requiere de técnicas de indagación como la entrevista o la encuesta, mismas que implican preparación específica para su aplicación e interpretación de datos.

La posición de la catedrática del octavo semestre, con respecto a la intención formativa del trabajo docente, resalta una visión integral del proceso formativo durante los semestres previos; lo expresado coincide con el planteamiento curricular, sin embargo, es otra la realidad observada y referida por los estudiantes y egresados de la licenciatura. El programa de la LEE 2004 establece la realización de estancias prolongadas en los servicios de educación especial en 7º y 8º semestres. Los estudiantes normalistas realizan su práctica bajo la tutoría de un docente (incorporado a USAER o CAM) que asiste a un taller previo al inicio del ciclo escolar, y participan en dos sesiones de evaluación dirigidas por los catedráticos de la Escuela Normal adscritos a la licenciatura de educación especial.

OPD4eC.- [...] el propósito es que los estudiantes normalistas en ese último grado de estudios concentren lo que han obtenido en los 3 años anteriores y lo pongan en práctica en situaciones reales. Se integran a CAM o escuelas

regulares que tengan el servicio de USAER con la intención de que esos conocimientos adquiridos los apliquen ahí. Tienen como referente a un maestro que ya ejerce en la educación especial, va a fungir como tutor. Los alumnos hacen una puesta en común cuando regresan, programamos revisar temas específicos del área que tienen que ver con lo que están viendo en los CAM o en las escuelas con USAER, para determinar aspectos en los que tengan debilidades, dudas o que necesiten incrementar sus fortalezas... Es generar el conocimiento, aterrizándolo en la práctica en situaciones reales, llevándolo a la reflexión, al análisis, de tal manera que los alumnos vayan consolidando su perfil de egreso.

El perfil profesional de la catedrática a cargo impone un tinte único a la intención formativa de su actividad como asesora en los últimos semestres de la carrera, durante la entrevista es recurrente la mención del reconocimiento del ser humano: “me he dado cuenta que no atienden o no saben cómo atender situaciones de ética profesional...yo trabajo esa parte, para que lo integren, que... vean la otra parte, la parte humana del trabajo de educación especial...la sensibilidad, empatía” (OPD4eC). La perspectiva de la catedrática acentúa, al igual que Gallego y Rodríguez (2007), el papel del profesor como diseñador de un ambiente complejo donde los aprendizajes dependen de la interacción entre seres humanos que se reúnen en un contexto con expresa intención educativa.

2.- Ambiente de aprendizaje

Agrupamos sub-categorías que abordan cómo surge un constructo cotidiano en el que participan el profesor y sus alumnos. Un ambiente que se dibuja y define a medida que surgen códigos de significación simbólica (lenguajes, acciones, actitudes, ideas) para lograr la comunicación y el entendimiento, se consolida, transforma y acrecienta al enriquecerse la vida compartida; se nutre de los variados orígenes culturales, de la historia y la experiencia individual, haciendo de esto un entramado de relaciones que dirige y organiza la dinámica en el aula.

Se ha establecido que un ambiente de aprendizaje no se instaura de manera natural, en su definición, intervienen diversos elementos. Se

diseña considerando al menos cuatro elementos: a quien aprende, el conocimiento, la evaluación y la comunidad (Bransford, Brown y Cocking, 2007). En el diseño, la intervención del docente es central, depende de él matizar la presencia de cada uno de estos elementos y en consecuencia es mayor su trascendencia en la gestión del aprendizaje.

Las subcategorías que siguen muestran los elementos que resaltan los estudiantes normalistas, egresados y catedráticos acerca de los ambientes de aprendizaje (concepto, cómo se favorece y la consideración del espacio), ya sea que se centren en identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que poseen los alumnos; focalicen el conocimiento al pretender que los estudiantes se conviertan en conocedores al aprender, que transfieran el aprendizaje y buscan que “la nueva información tenga sentido y que preguntan para aclarar cuando no lo tiene” (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.16); pueden privilegiar la evaluación como fuente de información sobre la enseñanza y el aprendizaje; finalmente si se centra en la comunidad (salón de clases, la escuela, el hogar, la colonia) cobran importancia las normas, códigos, prácticas, lenguaje, símbolos, actitudes, valores, imágenes o modelos que caracterizan a estas comunidades y favorecen el entendimiento, la comunicación y el aprendizaje. Bajo el enfoque de la inclusión educativa, no hay distinción especial para el diseño del ambiente de aprendizaje.

2.1 Concepto/definición de ambiente de aprendizaje

El contacto con los estudiantes normalistas, egresados y catedráticos brindó la oportunidad de indagar qué idea tienen acerca de un *ambiente de aprendizaje*, qué elementos que lo conforman y cómo se genera. La mayor parte de los entrevistados señalan que no se escucha con frecuencia la frase, ni se menciona en la cátedra impartida en la Escuela Normal, a excepción de los estudiantes de sexto semestre que asistieron a un taller con la denominación “ambientes de aprendizaje”. “No había escuchado, pero la puedo deducir como el modo o el contexto donde puedes enseñar a un niño...crear ese ambiente de interés, de investigar tanto el profesor como el alumno” (OPD1eaALA2), es la expresión de una estudiante de

segundo semestre que ha tenido oportunidad de asistir a la observación y ayudantía en las dos primeras asignaturas de acercamiento a la práctica docente.

La catedrática de segundo semestre expresa qué es un ambiente de aprendizaje:

OPD1eC.- En ambientes de aprendizaje no es nada más que esté el aula bien dotada de todo lo que se requiere. Sino que esté el calor humano, la cordialidad, que tengan confianza los compañeros, que haya disposición de compartir, de no criticar. Tener ese respeto, siento que sí se va dando, por lo menos en mis clases que no haya tanta situación de: —¿me da permiso de ir al baño? ¿me permite entrar?, deben tener autonomía pero también respeto. Voy a salir, para no interrumpir la clase, salgo sin pedir permiso, de manera discreta, pero cuando en realidad tenga la necesidad, no porque quiera salir.

En esta opinión destaca la presencia de valores que conducen a un clima basado en el respeto y en la consideración de las necesidades del otro. La profesora abunda en su interés por facilitar en su cátedra en la Normal un ambiente que otorgue confort y seguridad, de compartir y ayudar a los demás al logro de las metas. La postura se centra en la *comunidad* (Bransford, Brown y Cocking, 2007), componente que dirige la atención a las normas, códigos, prácticas, lenguaje, símbolos, actitudes, valores, imágenes, modelos que imperan en el aula. A medida que se interacciona, se internalizan y se asumen, llegando a regular la vida en común.

Para los estudiantes de cuarto semestre la experiencia no es distinta: han advertido que se “maneja el término” pero no les presentan un concepto o autor que lo proponga; “pienso que tiene que ver con la situación que se crea para que los alumnos puedan acceder al aprendizaje” (OPD2eaALA1). Sus aportaciones durante la entrevista se orientan a que el maestro establezca comunicación con sus alumnos, que ofrezca apoyo individualizado a quienes lo requieren; Bransford, Brown y Cocking (2007) expresan que esta postura se centra en quien aprende, al fundar los nuevos saberes sobre el conocimiento cultural y conceptual que los alumnos llevan al salón de clases.

En sexto semestre la información recuperada sobre este tópico es abundante, a petición del investigador, ubican el origen en un taller cuya temática fue “los ambientes de aprendizaje”, impartido en la Escuela Normal; afirman que la experiencia en las aulas de la Normal deja ver que el tema no es de interés de los catedráticos, lo ubican como un tema necesario en las asignaturas de acercamiento a la práctica. Caracterizan el ambiente de aprendizaje como

OPD3eaALO1.- Un contexto en el cual el maestro, los alumnos están en la misma sintonía, en donde ambos saben qué es lo que se tiene que hacer. Muchas veces se comete el error de que el maestro sólo llega e impone, pero no hace consciente al alumno de qué es lo que se va a hacer. Es aquel lugar, aquella situación en donde todos los participantes estén en la misma sintonía para poder construir ese aprendizaje.

OPD3eaALA2.- Un ambiente de aprendizaje debe estar regido por el trabajo colaborativo, y no cooperativo. Muchas veces nosotros por querernos facilitar el trabajo delegamos: tú haces esta parte, entonces queda todo fragmentado. El resultado es cuando queremos unir toda esa información pues... tú sabes algo que yo desconozco, entonces el trabajo colaborativo se trata de que todos aporten sus conocimientos, sus experiencias, así se van a ampliar los conocimientos, todos van a responder ante cualquier cuestionamiento.

Un elemento destacado es acerca de la génesis del ambiente de aprendizaje, lo ubican desde los primeros acercamientos entre el coordinador o profesor lo suficientemente hábil para distinguir las estrategias que potencien las habilidades, intereses, saberes y fortalecer el aprendizaje en grupo. Llegar al salón e interactuar con otros detona innumerables contactos entre los individuos, lo que facilita el entendimiento, el intercambio, el crecimiento, al tiempo que se dan nuevas formas de explicar como fruto del conocimiento compartido; la visión de los estudiantes se centra en el conocimiento y la comunidad como elementos del ambiente de aprendizaje, al destacar la colaboración conjunta y señalar los códigos que hacen posible la vida en común.

En palabras de los estudiantes normalistas, el taller aportó herramientas para reflexionar si en sus prácticas han favorecido el aprendizaje a partir de promover un ambiente adecuado, o anticipar

modificaciones a su actuación docente en busca de aprendizajes significativos en los alumnos que son atendidos en CAM o USAER. “Tema que debemos tocar y no olvidarlo, lo que aprendemos es la base para la formación que vamos a tener ya ejerciendo. Sería una buena manera de llegar a una reflexión profunda del nivel de aprendizaje de los alumnos” (OPD3eaALO1).

Los estudiantes normalistas de octavo semestre identifican la necesidad de que la institución educativa provea de programas de formación para padres de familia, “si se fortalece el papel del padre de familia, se va a lograr un mayor desempeño de aprendizaje (en los alumnos), se tendrá un ambiente de aprendizaje más cálido y estimulante” (OPD4eaALA1). Bajo su experiencia de práctica durante tres ciclos escolares previos, y por concluir el séptimo semestre, sostienen que “se percibe cuando el ambiente es ameno, de participación, las clases y horas pasan rápido; por el contrario es tediosa, pesada y sin interés” (OPD4eaALA2), nuevamente la definición se centra en *la comunidad* (Bransford, Brown y Cocking, 2007). Subyace la idea de que en los grupos humanos las normas, códigos, prácticas, lenguaje, etcétera, son herramientas para la vida en grupo. La comunidad —los padres— ofrecen conocimientos y creencias que influyen en lo que se percibe, entiende y se recuerda.

Es interesante resaltar el hecho de que sin haber participado directamente en algún proceso de formación sobre el tema de ambientes de aprendizaje, basados en su formación teórica precisan lo siguiente, idea que se centra en el *conocimiento* (Bransford, Brown y Cocking, 2007) al pretender que los alumnos tomen conciencia de su aprender, que logren transferencia de aprendizajes, la construcción de sentido:

OPD4eaALA1.- [...] yo lo entiendo como generar espacios, situaciones que permitan que el alumno se apropie de los aprendizajes, que tenga mayores conocimientos pero no de un modo mecánico, de una manera tradicionalista sino más este... contextual, más naturalista, que él viva o lo adquiera de otra manera y no sólo a través de libros.

Durante la observación de la práctica pedagógica de una egresada del plan de estudios de la LEE 2004, surgen evidencias de cómo en el aula se instauran condiciones para vivir la enseñanza y el aprendizaje en armonía, donde los alumnos y la maestra tienen oportunidad de mostrarse más como seres humanos que viven un proceso de perfeccionamiento a través de la educación y no donde se cuidan las acciones por temor a la censura y al castigo.

La gestión del aprendizaje en un ambiente agradable se observó al documentar el desempeño de una docente egresada de la LEE 2004. Una vez que explica la actividad en el campo del pensamiento matemático, los niños, integrados en equipos, forman cifras que la maestra dicta en voz alta, ellos han de colocarse uno al lado del otro tomando como referencia una tarjeta con número que a cada miembro le ha sido colocada en el pecho a fin de integrar la cifra dictada.

Después de varios ejercicios, un niño no desea más el cargo de “capitán” (su tarea es coordinar el trabajo al interior del equipo) otorgado por sus compañeros. Él propone a una compañera para que lo sustituya y ella acepta. La docente apoya al equipo a tomar la decisión. Una vez resuelto el cambio, les indica que ofrecerá otra cifra para que los capitanes coordinen a los niños que tienen los números para que integren la cifra y pasen al frente. Un capitán al organizar a su equipo no localiza al portador del número “cuatro”, lo busca sin percatarse que él tiene colocada en el pecho la tarjeta con ese número (la maestra se mantiene alerta pero no interviene). Este momento chusco agrega un tono informal y cómico sin perder el sentido formativo:

DR.- ¡pongan atención, despierten!

DE.- Ahí va eh, listos... va el número, no repito (observa que un equipo no se organiza y aguarda un momento poniendo atención a lo que sucede).

Alo.- ¿cuatro dónde estás? (alumno no recuerda que él trae pegada en el pecho la tarjeta con el cuatro).

DR.- ¡Tú eres! (interviene la maestra de grupo regular, todos ríen y continúa la actividad).

DE.- setecientos dos.

Una vez que el niño verifica que tiene el número cuatro continúan la actividad concentrados en formar las cantidades que escuchan. La docente regular y la de apoyo, procuran un escenario agradable y dotado de sentido del humor, es evidente que profesoras y alumnos disfrutan la actividad al tiempo que aprenden. Durante la observación de la práctica docente, se pudo constatar que la egresada asume en los hechos las palabras que expresa para definir un ambiente de aprendizaje:

DE.- Es el lugar que permite al niño explorar, donde se promueven los conocimientos, los valores y las acciones. Se necesita que se dé la comunicación para lograr comprender lo que otros viven. Es un contexto en donde alumnos y maestro se conocen, se organizan las actividades en equipos, no es lineal, todos se conocen.

Durante la observación y en charla posterior, la egresada hace explícito que la información que tiene de los niños orienta sus diseños didácticos, procura romper la organización lineal, promueve que se incorporen en todas las actividades. En la formación de equipos asegura que haya diversidad de niveles conceptuales. Sin duda, esto implica generar interacciones, que los menos favorecidos tengan oportunidad de compartir con otros que muestran mayor desarrollo cognitivo. La docente procura aprendizajes efectivos centrandose algunas acciones en los niños (Bransford, Brown y Cocking, 2007), buscando sus conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que han incorporado desde su sitio de origen y fundar lo nuevo sobre esos saberes. En otros momentos pretende que los niños transfieran aprendizajes, que las ideas informales se transformen en conocimiento organizado (Bransford, Brown y Cocking, 2007). Los invita a revisar sus acciones y esa evaluación (Bransford, Brown y Cocking, 2007) le reporta oportunidades de retroalimentación, accede al pensamiento y comprensión de sus estudiantes. Incide en lo que caracteriza al ambiente del aula, propone normas, códigos, prácticas, lenguaje, símbolos, actitudes, valores, imágenes, modelos que desea caractericen a su comunidad de aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2007).

2.2. *Crear ambiente favorable*

La evidencia que se incorpora resalta que un entorno que provea las condiciones adecuadas para experimentar aprendizajes significativos requiere atención constante por parte del profesor (en especial la propuesta didáctica, su enfoque pedagógico y los procesos de evaluación). No basta con la disposición de un espacio y recursos materiales. Quienes comparten la experiencia educativa en un aula, lo hacen por periodos prolongados, y durante su estancia las interacciones e intercambio de recursos culturales, cognitivos, emocionales, físicos y de otra índole van dando lugar a formas compartidas de actuación, comprensión, cooperación, ayuda, incluyendo alianzas.

Los estudiantes normalistas de segundo semestre de la licenciatura creen que corresponde al profesor simpatizar con los alumnos, observar sus intereses, destinar esfuerzo especial para incorporar a los que no se muestran implicados en la clase como acciones básicas para promover un ambiente de aprendizaje positivo. Esta apreciación centrada en *quien aprende* contrasta con la expresión centrada en la *comunidad* de una catedrática del semestre, quien expresa que en su clase en la Normal invita a los normalistas a mantener limpio el salón, no comer en el aula y los reprende preguntándoles “¿tú permitirías que tus alumnos estuvieran trabajando así, con chicle en la boca?”. Se le cuestionó si ofrece pautas desde la cátedra para que los alumnos reconozcan la importancia de un ambiente de aprendizaje, externó que en ocasiones al leer los diarios de práctica aparecen registros que justifican tratar el tema al interior del plan de estudios de la LEE 2004:

OPD1eC.- Sí, a veces sale en las observaciones (registros en el diario de práctica): —¿en esta escuela los maestros ni se saludan!, ¿en esta escuela no salen de su salón los maestros, cada quien permanece en la hora del receso! ¿Qué pasa con eso, qué sucede? El ambiente que se vive, de convivencia entre maestros, algo pasa, ¿no? y lo mismo pasaría en los grupos. Les digo: cuando tú te vayas a trabajar, te va tocar trabajar con diferentes maestros, con diferentes personalidades y es parte de la tolerancia, es parte de poder

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

interactuar y comprender a los otros. Imagínate que digan: —¡ay no, contigo no!, no vamos a escoger cuando estemos laborando.

Durante la puesta en común de la experiencia de práctica, los estudiantes de cuarto semestre comparten un evento observado en la escuela primaria; resaltan el impacto que genera en los niños un acto de exclusión por parte del profesor de educación física. Se lesiona la integridad grupal y también se evidencia la actitud y solidaridad de los niños:

OPD2ALO2-2.- [...] me voy a centrar en lo que es la clase de educación física que tuve oportunidad de observar. A Irma (alumna con severos problemas motores) no la discriminan, ella en el grupo es totalmente integrada, realiza las actividades. Pero en educación física el maestro... ¡la deja dentro del salón! No realiza las actividades físicas que los demás alumnos hacen. Entonces, los niños le preguntan al maestro que si no va a sacar a Irma, preguntan por qué ella no sale a realizar las actividades.

El estudiante normalista que presenta el caso desaprueba la actitud del profesor y resalta lo observado en el maestro de apoyo de USAER que sí promueve la inclusión de la niña en el grupo, en los equipos de trabajo, en las diversas actividades en el aula. La situación descrita resalta el interés de los niños porque su compañera sea tomada en cuenta y lo hacen saber al docente de educación física. Esto confirma la idea de que las actitudes de exclusión, de estigma, son adquiridas en la vida cotidiana y se vuelven normales al interiorizarse. Tal como señala Piña (2011), las personas con discapacidad “son los otros”, aquellos con quienes no se quiere tener contacto... “se encuentran marcados por la mayoría de quienes comparten los códigos dominantes” (Piña, 2011, p. 73).

Los estudiantes normalistas de cuarto semestre de la licenciatura vinculan el nivel de confianza que el profesor ofrezca a los alumnos como el detonador de un ambiente ideal para el aprendizaje; consideran que la confianza ofrece las bases para que los alumnos se sientan parte de la clase y tengan la oportunidad de expresar opiniones, de escuchar, de apropiarse de conceptos, de ser sinceros y aportar sugerencias para mejorar el proceso de aprendizaje; Bransford, Brown y Cocking (2007) reconocen esta posición como centrada en el alumno, se apoya en la observación, preguntas y

conversación. Las prácticas culturales de los alumnos son reconocidas por causar efecto sobre los aprendizajes, el suministro cultural de que dispone el alumno es el punto de partida para apoyar la construcción de nuevos saberes.

Cuando los normalistas llegan por primera vez a un grupo, los niños se aproximan con curiosidad, les preguntan, los comparan con su maestro y descubren que los pequeños están “acostumbrados a que el maestro da órdenes, les pide que se sienten, que guarden silencio” y como practicantes enfrentan la urgencia de establecer estrategias de comunicación, de averiguar el vocabulario empleado, las normas que imperan, acuerdos, y demás factores que hacen posible una vida en grupo. En las jornadas de observación y práctica ponen atención a “la dinámica del aula, cómo responde el grupo ante el maestro que tiene enfrente”, estos datos les orientan en sus prácticas iniciales, surge nuevamente la posición centrada en la *comunidad* en el diseño de ambientes de aprendizaje al destacar las normas que regulan la vida del grupo.

En cuarto semestre, la catedrática enfatiza algunos elementos ambientales determinantes para establecer procesos educativos exitosos. Comparte contenidos propuestos en lecturas que son apoyo en su clase para favorecer que los estudiantes normalistas diseñen ambientes de aprendizaje.

OPD2eC.- Para el trabajo en los ambientes áulicos hay lecturas, sobre todo aquellas que se relacionan con los estilos de enseñanza. Por ejemplo que el profesor tiene que establecer un ambiente armónico para el trabajo con reglas, utilizar modelamientos de conducta para los alumnos; otras tienen que ver con la disposición de las aulas, la organización, cómo hacer el agrupamiento para que haya mejores condiciones hacia el aprendizaje; otras lecturas en cómo hay que dar las instrucciones, cómo tener empatía, que el alumno confíe en nosotros, ser coherente con lo que estamos enseñando. Si van a trabajar con un grupo y ya observaron pregunto: ¿cuáles son los mayores problemas? Bueno, ¿cómo lo vas a atender? Ellos empiezan a buscar estrategias. —Que esta autora dice que el maestro debe ser el modelador de las formas de relación y comunicación, ¿entonces, cómo lo vas a hacer? Encuentran y lo van integrando a la planeación, a las actividades. Había un caso de una chica que decía: ¡maestra me fue muy bien, los chicos me atienden, las actividades son buenas, a la única que no puedo hacer trabajar, que se motive, es la niña con

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

NEE! Le decía: ¡pues es tu chamba, por eso te van a pagar! ¿Cómo lo vas a resolver? ¡Eres maestra de especial!

Las decisiones tomadas durante la práctica por parte de los estudiantes normalistas de sexto semestre, dirigidas a favorecer un ambiente de aprendizaje y mencionadas en la sesión de análisis, se centran en establecer un clima de confianza, respeto hacia los alumnos, mantener el orden, provocar un acercamiento con los niños de manera paulatina. Reconocen que las condiciones imperantes en el aula son importantes, al profesor le corresponde estimular las interacciones y favorecer los medios que estimulen el aprendizaje.

Los estudiantes normalistas de octavo semestre, al compartir su experiencia prolongada en los servicios de educación especial, establecen una relación entre las condiciones ambientales en que trabajan los niños con el profesor regular y las que provee la docente de educación especial. Observan que los niños, en el primer caso, viven la experiencia cotidiana bajo una organización monótona, estática y la profesora de apoyo promueve cambios, muestra interés en que los niños estén cómodos y les sugiere que como docentes en formación atiendan a esta necesidad de cambio, de interacciones diversas.

Las sugerencias dadas desde la cátedra a los estudiantes de octavo semestre, con la intención de procurar en el aula un ambiente favorable para el aprendizaje, se aprecian en el comentario vertido por la catedrática:

OPD4eC.- De acuerdo a lo que he visto en las aulas, y que tiene mucho que ver con mi formación. Ellos también son partícipes de la construcción de ese escenario, de esas experiencias que los niños pueden tener. ¿Cómo?, acercándose más a los niños, identificando con claridad las necesidades de los niños, visualizando qué hay detrás de ellos. Es decir, cómo están sus familias, de qué manera vive el niño o cómo está siendo aceptado o rechazado; al ir más allá de su función como docente en relación a la enseñanza y el aprendizaje, al integrar estos elementos del ser, en este caso de los niños, podrá dar un plus, no nada más va a enseñar sino que puede dar la pauta para que el niño adquiera seguridad y confianza en sí mismo.

La experiencia que han generado los egresados de la LEE 2004 es expuesta en el grupo focal. Aceptan el papel protagónico del docente en el espacio de convivencia plural del aula, de proponer formas de relación alternas a las vigentes, sus planteamientos se acompañan de anécdotas breves como reflejo de su hacer cotidiano y el intercambio intergeneracional con docentes en avanzado trayecto de desempeño en la institución donde ofrecen apoyo de USAER.

GFE3.- La principal base para generar un buen ambiente de aprendizaje es la comunicación con los actores que están rodeando al alumno, una comunicación efectiva.

GFE1.- Para mí es dar al alumno el confort que necesita para concentrarse, tomar en cuenta sus intereses, opiniones, que se involucre; que yo diga ¿qué les parece, cómo les gustaría que trabajáramos? Pero también considerar el espacio físico: hoy trabajamos en el patio, hoy en el salón, mañana en tal lugar. Ir generando cambios, que todos sean parte de, y no el alumno un instrumento, el objeto. Que trabajemos en conjunto.

GFE3.- Mantener una comunicación constante con el alumno: ¿qué quieres, qué puedo hacer, qué me ofreces tú, cómo le hacemos? ¿Papá, mamá, escuela, necesito que me ayuden! Comunicación constante con los que estamos inmersos en la educación del alumno.

GFE2.- [...] también tendría que ver la atención a la diversidad de los alumnos, considerar las distintas formas, estilos, personalidades. Ya no se trata de si se da o no la comunicación sino las formas y las maneras como se da y cómo se involucra a los distintos actores. La apertura que se tiene, la disposición y sobre todo la actitud hacia el trabajo implican una serie de modificaciones en el actuar docente, la planeación, el espacio.

GFE3.- [...] hace una semana tuve una plática con un maestro, me dice que no le gusta ser de esos maestros que dicen: ¡yo soy maestro y estoy de este lado, tú eres alumno y de aquel lado! dice: ¡a mí me gusta involucrarme! El maestro pasa, se sienta con ellos, en cambio otros maestros quizá ni se acercan y vemos a otros niños: ¡maestro vamos a jugar!, ¡en mi casa pasó esto...! y maestros que en el recreo ni se acercan a los niños, ni en la clase, nada más: —¿maestro está bien?, —sí, está bien. El maestro en el escritorio y los alumnos de aquel lado. Involucrarnos, hacerlos sentir que estamos con ellos y que podemos trabajar también de la forma que ellos trabajan.

GFE3.- [...] he visto niños que ven llegar al maestro y... ¡ay no, ahí viene! Yo comento con mis compañeros que se siente bonito que pases por un salón y... ¡maestra, cuándo va a venir, ya quiero que entre!, ¡ya mero es viernes, sí

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

va a venir? ¿Sí va a entrar?, o cuando van al grupo de apoyo de manera individual, porque me lo han dicho los niños chiquitos: ¡maestra, a mí me gusta cómo me pone a trabajar! Se acercan algunas mamás —maestra me dijo ayer mi niña que trabajó con usted, y que le puso esto y le gustó mucho—.

Las posibilidades de diseñar un ambiente agradable para el aprendizaje son diversas, y cada uno de los implicados es partícipe —lo advierta o no— de enriquecer o frenar el logro de las intenciones educativas. Conductas, acciones, verbalizaciones, la ausencia, la actividad productiva, etcétera, son factores propios de los participantes que de manera constante nutren la calidad del escenario en el aula y posibilitan o limitan los aprendizajes escolares. Los registros previos, son las percepciones de los egresados de la LEE 2004 acerca de los elementos necesarios para el diseño de un ambiente de aprendizaje. Siguiendo a Bransford, Brown y Cocking (2007), las opiniones anteriores se centran en el sujeto, en el conocimiento o en la comunidad al incorporar a quien aprende aceptando sus conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que elaboran desde su sitio de origen; enfatizan la transferencia de aprendizajes, la construcción de sentido; incluyen las normas, códigos, prácticas, lenguaje, símbolos, actitudes, valores, imágenes y modelos que caracterizan a los contextos de origen de los alumnos.

Durante la observación del apoyo ofrecido por una egresada de la LEE 2004, la manipulación que realiza de las condiciones ambientales y los aportes dados por algunos alumnos y el grupo en conjunto, permiten resaltar algunos sucesos que dinamizan el proceso emergente y continuo del ambiente de aprendizaje, existe clara consideración del sujeto que aprende, del conocimiento, la evaluación y la comunidad como factores centrales en su diseño:

- Recuerda a los alumnos el *significado del artefacto* que sustituye a la expresión verbal. El *uso reiterado* lo vuelve “convencional”, al menos para los implicados en el microcosmo social del aula.
DE.- ¡Buenos días!, ¿se acuerdan del silbato, para qué era?
Alo.- Para... para llamar la atención.
DE.- Para llamar la atención. Bueno, vamos a empezar...

- Ofrece frases que *motivan* a los niños, que fortalecen un *concepto positivo de sí mismo*, el buen humor está presente.
DE.- Paco, el público te aclama (lo incorpora a un equipo, se ríe con frecuencia ante el grupo, ellos corresponden).
Alo.- ¡Sí Paquito!
DE.- Nada más no se me junten. ¡Y la final! Atención.
- Los niños *comparten la responsabilidad* de mantener el orden, *buscan el confort de los integrantes* del grupo, manifiestan en sus acciones y comentarios el *interés por el otro*.
Alo.- Así no, así no Manuel, ¡no ves que a Nayeli la tienes muy apretada! (le pide se desplace al frente).
- *Díálogos* francos, entendimiento mutuo, las *negociaciones* se dan a partir del conocimiento que se logra en la *interacción constante*.
Als.- ¡Aaahhh!
DE.- ¿Por qué aahh?
Alo.- ¿La decisiva?
DE.- ¿La decisiva?, no creo porque van ganando. Solamente que quieran que valga cinco puntos.
Als.- ¡No, no, no!
- La egresada *dirige* la actividad, *ofrece indicaciones*, simultáneamente una *alumna demanda su ayuda*, (la profesora le *pide control —autorregulación—*); un niño advierte lo que sucede, *colabora* y en tono de broma refiere a la niña publicidad persuasiva de dominio público, algunos más le hacen coro. El fragmento que sigue muestra mezcla de intervenciones con un fin: atención por parte de la docente.
Alo.- El Saúl.
DE.- A ver Saúl, el público te aclama. (se dirige al pizarrón y realiza la actividad).
Ala.- ¡Maestra! (le solicita ayuda).
DE.- No te presiones, no te presiones, tranquila.
Alo.- ¡Jazmín, Jazmín!... ¡Dalaaaay! (se unen a coro otros alumnos, refieren un anuncio publicitario sobre el estrés).
Alo.- ¡Terminé!
Alo.- ¡Ay, es que a éste no le entiendo!
- El ambiente del aula no es ajeno a sucesos externos, ingresa a través del sonido (ruido), imagen (ventanas); los niños *conocen*

el código, lo incorporan y verbalizan mientras trabajan, la docente les pide guardar silencio, la respuesta es inmediata. El clima de *cordialidad* no se pierde, *expresan opinión, solicitan ayuda*, sugieren.

Als.- Ocho, siete, seis, cinco... (repiten en coro lo que se escucha en el patio).

DE.- ¡Ya, ya, ya! (alumnos guardan silencio y continúan trabajando)

Alo.- ¡Ay, hizo un rayadero!

Alo.- ¡Es que me salió mal!

DE.- Ya deja tu trabajo, ahorita voy a checar.

Alo.- ¿‘Ta bien feo verdá maestra?

DE.- Ya, ya, ya

Als.- Dalay, dalaaaay

Alo.- ¡Relájate!

- La *comunicación* se establece en diversas direcciones, la base orientadora es la actividad en el aula. Los niños *requieren saber qué están haciendo* y preguntan. La maestra de grupo regular asume el *tono cordial* y el *buen humor* que se instaura durante la sesión. Las bromas de los niños no se sancionan, se permiten mientras no afecten el desarrollo de las tareas señaladas.

Alo.- ¿Es tarea?

DE.- ¡No!

Alo.- ¡Maestra, ya llegó por fin que llegó! (se dirige a DR que vuelve al salón después de quince minutos aproximadamente).

DR.- ¡Ay, sí! (responde al alumno y ríe).

Alo.- ¡Voy a hacer jalar mi cerebro!

Alo.- Irwin, ¿más de ratito me prestas tu cerebro? (se expresa sin dejar su tarea, el grupo sigue en actividad).

Alo.- Sí Irwin, ¿me prestas tu cerebro?

- *No respetar acuerdos es sancionado* y se retira el objeto que provoca distracción, la egresada explica su proceder al menor con base en lo establecido. *Demanda la atención del grupo* a través de un *objeto simbólico* (un silbatazo indica poner atención). Existen *otros códigos*: el cuaderno para cada curso se reconoce a partir del color del forro.

DE.- ¡A ver Ronaldo, dame eso! (le recoge los tazos —juguetes— el niño se sienta, se cubre el rostro y llora). Noventa y cinco, de un paso al frente la unidad. Último número, setenta y dos.

Als.- ¡El dos, el dos, el dos... (llama al niño que tiene la tarjeta con el número dos) ya, ya!

DE.- Un paso al frente la decena... decena. A ver, entregan el número a su capitán y los ponen en el escritorio... ¿por qué llora? (le informan que Ronaldo llora). ¿porque le quité los tazos?, yo los tengo. A ver, advertencia (al niño que jugaba), si yo veo tazos los quito y no los regreso. Los voy a romper y no los voy a regresar.

Als.- ¡Ganamos, ganamos, ganamos!

Als.- ¡Perdieron, perdieron, perdieron!

DE.- (usa el silbato, los alumnos guardan silencio) Saquen su libreta de matemáticas.

Alo.- ¿Cuál es la de matemáticas?

Ala.- La anaranjada.

- La jornada escolar no está exenta de *dificultades o accidentes*. Los ritmos de trabajo son diversos, y ante la confianza evidente las niñas expresan el estado que guarda su tarea. Con el deseo de lograr la meta se cometen acciones que pueden lastimar, el caso que sigue es una muestra, la integridad física de las alumnas es cuidada por la docente sin descuidar el desarrollo de la actividad.
DE.- A ver quién de las tres tiene mayores aciertos (escribe en el rotafolio las iniciales de cada alumna para registrar los aciertos que acumulen al formar palabras con las tarjetas que ya tienen). Cristal, Marichuy e Itzel...

Ala.- Me dolió mi brazo ya maestra.

Ala.- Yo todavía no acabo maestra. (cae una tarjeta al piso, al inclinarse para levantarla se golpea la frente contra la mesa).

DE.- ¿Estás bien? (alumnas controlan su risa). Ahí va... espérame te faltan... (se observa en el rostro de la alumna que tiene dolor, se incorpora a la actividad).

Ala.- ¿Maestra, vamos a formar las palabras aquí? (le señala un espacio en la mesa).

DE.- Sí, te presto estas porque no las tienes tú (entrega más tarjetas a la alumna), son las vocales, va... primera palabra que quiero que me formen, mío, mío.

- Promover *actitudes hacia la inclusión* implica trabajo constante, es *modificar ideas*, fortalecer en los niños *la propia imagen*, o ayudar a identificar herramientas personales que favorecen la aceptación de los otros. El docente asume su función como experto, *conoce el contexto de origen de sus alumnos*; la observación de los

acontecimientos en el grupo, las interacciones, los conflictos grupales le permiten *organizar su intervención en favor de una educación de calidad para todos*.

DE.- En 2º B hay mucho problema de rechazo. Por la higiene y por los comportamientos o la forma de relacionarse, a veces suelen ser un poco bruscos. Hay niños que no les gusta trabajar en equipo, prefieren estar solos y vagan por el salón. Por ejemplo, el niño que le gusta vagar por el salón y no le gusta trabajar en equipo, es muy bueno en actividades manuales, tiene muy buenas ideas. En una actividad del *día de muertos*, tratando de utilizar portadores de textos le dije: “tú ayúdame a decorar”, me dice “es que yo no quiero trabajar en equipo, yo quiero estar solo”. Bueno, entonces me vas a ayudar y tú vas a ir diciendo a tus compañeros cómo deben acomodar. Digamos que a él le fomenté que dirigiera. A los que suelen ser rechazados por la higiene, les dije: “vamos a tratar de hacer x cosas”. En un principio no querían, los demás compañeritos decían, “es que huele bien feo”, aunque he trabajado con ellos para que traigan una toallita para aquí mismo, si no se asean en casa que aquí lo hagan. Ese día no traían nada, yo tenía toallitas húmedas, le di un pequeño arreglo y ya hasta los niños dijeron “ahora sí vente”, los involucraron.

Para la vida en grupo, los alumnos con escasos recursos encuentran en un docente comprometido con la educación de calidad, el mejor aliado para desarrollar lo que su medio le ha negado. Ha de mostrarles las formas alternas a las conocidas, aquellas que conduzcan a una vida exitosa; ante esto el diseño de un ambiente de aprendizaje ha de considerar la información que día a día el docente recibe de sus alumnos, de la comunidad a la que pertenecen, de potenciar las capacidades observadas para lograr el desarrollo integral, valorar los avances, promover la autogestión, tomar conciencia de las propias habilidades y dirigir las en favor de una educación inclusiva.

2.3 Organización del espacio institucional

El uso inteligente del espacio y de los recursos materiales disponibles en el aula acrecienta las posibilidades de logros educativos. En las sesiones de análisis de la experiencia de práctica en formación, los estudiantes nor-

malistas escasamente tratan el tema. Mencionan la dimensión del aula, los recursos didácticos disponibles, las condiciones físicas o la funcionalidad, sin abundar en el uso real que los docentes observados, profesores de apoyo o ellos mismos realizan de este recurso. “En relación al espacio, esa parte fue muy importante porque nos asignaron la cocina. Era incómodo estar ahí porque el maestro iba a tomar sus alimentos, había ruido pero aun así logramos adaptarnos” (OPD3ALA3-5).

Durante la exposición los normalistas describen la distribución del mobiliario para formar agrupamientos, la ubicación de los alumnos atendidos por la USAER en mesas destinadas para ellos, la formación de filas o acomodo en forma de herradura. La catedrática en cuarto semestre explica que el programa incorpora lecturas relacionadas “con la disposición de las aulas, la organización, el agrupamiento para que también haya mejores condiciones hacia el aprendizaje, cómo algunas actividades funcionan más en binas, otras a nivel grupal” (OPD2eC).

En la observación de la práctica de la docente de USAER, la egresada de la LEE 2004 da instrucciones precisas de cómo mover sillas y mesas; primero explica y luego señala el lugar a donde han de trasladarse, más adelante los niños ejecutan en orden la indicación.

DE.- ¡Buenos días!, ¿se acuerdan del silbato, para qué era?

Alo.- Para... para llamar la atención.

DE.- Para llamar la atención. Bueno, vamos a empezar con una dinámica para formar equipos. Necesito que levanten sus cosas, su banca y estas dos hileras (indica con precisión a las que se refiere y la dirección en que les solicita las muevan), las recorran —sus mesabancos— y éstas dos hacia atrás. Pero en orden, primero estas dos filas. No arrastren las bancas, levántense y recorran las bancas hacia acá. Ahí está bien. (Los alumnos atienden la indicación, en orden mueven las bancas a donde les indicó). Ahora sí, estas filas se van a acomodar para acá (en posición opuesta a las anteriores de tal manera que queda libre el espacio central del salón). Ahora sí todos de pie por favor. Todos en el centro del salón, todos (un par de minutos es suficiente para lograr el acomodo señalado).

El vehículo principal para hacer llegar a los alumnos las instrucciones es la expresión oral, el docente ha de contar con un

repertorio lingüístico amplio, claro, preciso, que considere las variaciones propias del contexto y la diversidad semántica. Por tanto, el profesor se convierte en un modelo ante sus alumnos, el contacto reiterado genera significación compartida, ampliación de códigos y usos semejantes.

Los útiles escolares —cuadernos, lápices y libros— son un recurso material a disposición de los niños, son mero instrumento que facilita el acceso al conocimiento, no han de suplir a las experiencias variadas que provee la interacción con los iguales; se observa en la sesión de apoyo la manera de facilitar su uso y motivar el orden o la organización de éstos.

DE.- Van a sacar su cuaderno de matemáticas por favor.

DR.- Lo tienen en el casillero. En orden (se dirige al grupo desde su lugar en el escritorio).

Alo.- ¡En orden! (se dirige a compañero que se levanta de su lugar sin que haya terminado la fila anterior al ir por el cuaderno al casillero).

DE.- Ahora sí, esta fila pase por su libreta... ¿listos?... la siguiente fila pasen, ¡la siguiente fila!

Alo.- ¿Maestra ponemos la fecha? (tiene su cuaderno y ha preparado una hoja).

DE.- ¿Qué día es hoy niños?

Als.- ¡Martes! (aún no regresan todos a su lugar con el cuaderno).

DE.- ¿Martes qué?

Als.- ¡Ocho!, ¡nueve!, ¡hoy es ocho!

DE.- Anota la fecha en el pizarrón.

Las condiciones en el aula de apoyo, lugar donde se ofrece atención en pequeños equipos o de forma individual, contrasta con lo observado en el aula regular. En la escuela primaria visitada, la USAER ofrece apoyo psicopedagógico con dos licenciadas en educación especial. El aula asignada por la dirección de la institución es compartida, no sólo por ellas, es centro de copiado, almacén de sillas y alimentos destinados para los “desayunos escolares” que se distribuyen a los alumnos del primer ciclo, además de guardar otras cosas que se amontonan en un rincón. Los maestros entran a sacar copias, se refugian para platicar algún asunto urgente fuera de la mirada de los compañeros; las madres de familia ingresan para organizar el desayuno escolar, mueven cajas, distribuyen

leche y galletas, en apariencia poco les importa que las maestras de USAER trabajan ahí con los alumnos que requieren apoyo pedagógico.

En el apartado de descripción del trabajo de campo se mencionó que las mesas de trabajo de las docentes de apoyo se acomodan una frente a otra con varias sillas alrededor, cada una tiene a su disposición un pequeño rotafolio y un par de estantes donde acomodan material didáctico, mientras que unas cajas de cartón en el piso guardan carpetas, cuadernos de los alumnos y material didáctico.

Desarrollar la práctica docente bajo estas condiciones materiales, el ingreso constante de personas y el ruido lo vuelve complicado, aun así se presenció dedicación por parte de las profesoras y respuesta de los alumnos a las actividades propuestas, además de interés y relaciones cordiales. Es posible inferir que se “ajustan” a las circunstancias y cumplen con su tarea en medio de un espacio inadecuado para desarrollar su tarea educativa; el sitio destinado al trabajo de las docentes de USAER ratifica la validación social e institucional que se otorga al servicio de apoyo pedagógico.

A la escuela, como agencia social, se le ha otorgado la facultad de educar a los seres humanos; ocupa un espacio físico, las condiciones y funcionalidad dan cuenta del valor que le tiene la comunidad a la que prepara, y también de la labor desarrollada por los docentes. Identificar el contexto social y escolar es un objetivo central de las visitas realizadas por los estudiantes de la ley 2004 en los semestres iniciales. Los reportes escuchados en la puesta en común delimitan con claridad las características del edificio: aulas, sanitarios, áreas deportivas, anexos, servicios con que cuenta la institución, así como funcionalidad de las instalaciones. Al interior del aula dan cuenta de las dimensiones, el mobiliario, recursos materiales, ventilación, iluminación o el nivel de ruido. Ocasionalmente mencionan si cuenta con rampas de acceso, adaptaciones sanitarias, señalética, nivel de seguridad o rutas de evacuación. Al exterior se identifican los servicios públicos, tipo de construcciones y vías de acceso. En el aspecto sociocultural, tipo de familias predominante, nivel de escolaridad, empleos, vandalismo, otros.

Las guías de observación que utilizan los estudiantes normalistas les permiten documentar y organizar esta información, y concluir si existen las condiciones materiales, sociales y culturales que favorezcan un proceso educativo de calidad. En líneas anteriores se expuso que, ante la falta de orientación por parte de los catedráticos, los estudiantes expresan no encontrar sentido a realizar lo mismo una y otra vez en las visitas a los diversos contextos e instituciones de educación básica, sin embargo, una vez que revisan literatura relacionada con los aspectos contextuales de la institución educativa, establecen la relación existente entre las condiciones físicas de una escuela y el servicio educativo que ofrece.

Es necesario aclarar que los recursos materiales no son condición única para obtener resultados exitosos a nivel de aprendizaje, pero sí facilitan la generación de un ambiente agradable. Davis y Thomas (1999) precisan que no es la escuela quien se relaciona con los alumnos, son los profesores, y esa relación se verá favorecida por instalaciones físicas adecuadas. La información documentada por los estudiantes de segundo semestre es explícita en reconocer las condiciones materiales de la institución:

OPD1ALA5-3.- [...] el aula es pequeña de acuerdo al número de alumnos. Cuenta con pizarrón y bancas en mal estado, tienen un mueble donde guardan sus libros. Cuenta con buena ventilación, no cuenta con buena iluminación, está mal ubicado el foco, eso hace que se refleje y los alumnos no pueden observar lo que la maestra escribe y explica. Las ventanas tienen cortinas.

OPD1ALO6-2.- [...] en la infraestructura de la escuela... bueno, era pequeña con suficientes juegos para los niños de preescolar, los salones del nivel de secundaria eran adecuados.

OPD1ALA7-3.- [...] le dicen el salón chiquito, así lo conocen, es para los niños con nee, la bicicleta y caminadora son para niños que tienen alguna dificultad motora, también hay una mesa en forma de círculo, ahí las maestras trabajan con ellos y hay mucho material de trabajo.

Al cursar observación y práctica docente I y II, los registros del contexto giran en torno a las implicaciones que las características físicas y el material disponible tienen en la práctica en el aula; son deducciones de

los estudiantes, ellos deciden qué presentar en las sesiones de análisis y la totalidad de equipos siguen el esquema acordado. Lo expresaron y ratifican la ausencia de dirección precisa en la preparación de este momento por parte del catedrático responsable de dirigir las actividades de la asignatura. Esta omisión reduce el conocimiento de las posibilidades que ofrece el uso adecuado del entorno complejo y cambiante que es la escuela (Esteve, 2009), dominado por factores relacionales, sociales y emocionales que se recrean en el espacio del aula y en la totalidad de la institución.

Las citas que siguen, aluden al efecto que tiene el contexto en la práctica educativa, es la expresión de estudiantes de cuarto semestre. En primer lugar los conflictos sociales que invariablemente permean a la institución educativa, máxime ante situaciones que amenazan la vida. Luego, aparece una muestra de los múltiples eventos escolares que distraen la atención de los profesores y disminuyen el tiempo dedicado al estudio: concursos, demostraciones, ensayos. En las puestas en común es frecuente nombrar este tipo de actividades, los futuros maestros toman consciencia del tiempo escolar y la necesidad de optimizarlo en bien de la formación de los niños. No se está negando el valor formativo que pueda reportar este tipo de actividades, se cuestiona la frecuencia y propósito de los mismos.

OPD2ALO3-1.- La escuela se encuentra en colonia conflictiva, se observa el frente lleno de grafiti... últimamente ha habido muchos conflictos... también balacera que afecta a la escuela; los alumnos dejan de ir, las mamás no los llevan por temor. Tiene una población elevada, alrededor de 600 alumnos, provienen de familias de nivel económico medio bajo. Nos comentan las maestras que la mayoría de los papás son comerciantes.

OPD2ALO.- [...] cuando yo estaba haciendo la práctica hubo el dichoso evento de orden y control. Se salió la mitad de mi grupo y me quedé con 8 niños, salen los niños de integración, tienen que participar en todos los eventos. Me quedé un poco frustrado porque salen todos los niños y me dejan con 8, ¿cómo trabajo si están haciendo material que les piden en la escuela?

Las condiciones del edificio escolar son resaltadas en las intervenciones de los equipos al exponer las actividades realizadas. Observan y son partícipes de las acciones que se implementan desde

la gestión institucional para ofrecer a los niños y profesores las mejores condiciones ambientales al interior de las aulas. Esta experiencia prepara a los futuros maestros para hacer frente a las necesidades materiales de las instituciones, conocen estrategias adoptadas por directivos, profesores y padres de familia para mejorar la calidad de los espacios físicos.

Reunir fondos para la adquisición de material didáctico o mejorar las instalaciones involucró a los estudiantes normalistas de sexto semestre en rifas, venta de alimentos, ropa o incluso peticiones de apoyo a empresas de la localidad. Las visitas a centros escolares cercanos al de la práctica es una oportunidad para sensibilizar a la población estudiantil, promover el conocimiento de la discapacidad y la aceptación de la diversidad. El espacio reducido en la escuela promueve la improvisación al recurrir al jardín público para implementar una propuesta de desarrollo motor incluida en el plan de trabajo. Heras (1997) declara que el entorno no es neutro y puede jugar en contra de lo que se pretende lograr en los alumnos; por esa razón el compromiso docente es hacer que ese espacio se convierta en el contexto adecuado para el desarrollo de los niños.

OPD3ALO1-1.- [...] para recaudar fondos se realizan rifas, se venden lonches para los niños, cuando hay un día festivo se realizan kermeses, se hace venta de bazares y solicitud de apoyo a empresas. Esto con el fin atender a las necesidades del centro... apoyo a las instalaciones y atender a los niños.

OPD3ALO6-2.- [...] hubo varias visitas, ahí se empezaron a hacer actividades de sensibilización. En determinadas actividades se puso a los alumnos normovisuales a realizar actividades que por lo regular realizaban los alumnos ciegos; desde utilizar regleta, identificar figuras, colocarlas en los espacios que correspondían. También se realizó una actividad física, se trabajó motricidad gruesa, coordinación, lateralidad, trabajo individual y en equipo. Se tuvo como espacio el jardín de San Sebastián porque las instalaciones del centro estaban muy chicas.

OPD3ALO6-2.- [...] una de las realidades que tenemos en el CAM es que depende de gobierno, existen muchas carencias y muchas debilidades con respecto a estructura, o respecto a la propia capacidad de los maestros que trabajan ahí.

En octavo semestre los estudiantes normalistas viven con mayor frecuencia los esfuerzos institucionales por captar recursos económicos

para solventar los gastos. Las acciones son diversas con un solo propósito: apoyar la educación de los niños; estos modelos de gestión observados fortalecen los rasgos del perfil de egreso. Las instituciones no disponen de ingreso corriente, esto obliga a la comunidad educativa a idear formas que redunden en beneficio económico para hacer frente a la demanda educativa. Las vivencias experimentadas por los estudiantes durante el trabajo docente son referentes para su desempeño profesional futuro ante la escasez de recursos materiales y económicos, no sólo de la institución, por lo que las familias son solidarias y apoyan a la escuela en la búsqueda del éxito educativo.

OPD4ALO1-2.- [...] en esta puesta en común vamos a hablar acerca de lo que es el contexto escolar. La escasez de recursos (económicos) no cubre las necesidades básicas de salud, higiene, alimentación... En este ciclo escolar se van a implementar desayunos para los alumnos, se les pidió a los padres de familia una cooperación. El costo es muy accesible, esto va a ayudar a que nuestros alumnos cubran estas necesidades.

OPD4ALO1-2.- [...] la problemática presente en esta escuela es la falta de recursos didácticos y mobiliario específico para cada discapacidad, así como infraestructura inadecuada, no permite que los alumnos se desplacen dentro de la institución. Nos damos cuenta de que si no se tiene el equipo adecuado, se ven entorpecidas las actividades escolares.

En la escuela la realidad social, económica y cultural que caracteriza a la comunidad donde se inserta se manifiesta a través de los niños. Corresponde al docente organizar los datos que surgen en la interacción reiterada con los niños, padres, miembros de la comunidad y los profesores. Significar lenguajes, descubrir códigos y fundar su propuesta educativa en este conocimiento, además de proyectar escenarios que trasciendan, es decir, realizar un esfuerzo interpretativo de los actos que orientan al ser humano y que significan su realidad (Herbert Blumer, 1982). Los vínculos posibles con el entorno dependen de la capacidad de la institución —de sus profesores— para identificar y satisfacer las necesidades educativas de la población. “Aprendimos en la Normal que tenemos que conocer, tenemos que involucrarnos”, es una declaración enfática de maestra de apoyo de USAER, egresada de la LEE 2004.

3.- El docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

El interés central del estudio fue conocer cómo los estudiantes y egresados de la LEE 2004, llegan a ser profesionales que organizan la vida en el aula con la finalidad de gestionar el aprendizaje en las mejores condiciones ambientales posibles, una organización que conduce a la obtención de conocimientos específicos donde los componentes didácticos, pedagógicos, materiales e institucionales se complementan para ofrecer una experiencia de aprendizaje significativa. Para Fierro y Fortoul (2011), la gestión del aprendizaje se vincula con las oportunidades que se ofrecen a los alumnos para que logren construir saberes cada vez más articulados entre sí, y a la vez diferenciados. Lograr un paso entre el saber de sentido común a las interpretaciones disciplinares.

3.1 Aplicación del conocimiento

El trayecto formativo de la profesión está mediado por la preparación académica en diversos aspectos teóricos. Realizar las jornadas de práctica, instrumentar los diseños didácticos, identificar y caracterizar casos, documentar experiencias, reflexionar sobre la propia acción, fundamentar decisiones y más actividades realizadas durante la estancia en las escuelas con apoyo de los servicios de educación especial, exige a los estudiantes normalistas aplicar los conocimientos que las diversas asignaturas aportan durante los ocho semestres en que se cursa la LEE 2004. Un docente que sabe aplicar el conocimiento logrado en su preparación profesional, mostrará lo que Segura (2004) comparte como un conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, sus destrezas, actitudes y valores que enriquecen su vida personal y educativa.

Las citas que corresponden a la presente sub-categoría muestran que los estudiantes normalistas de segundo semestre, al realizar visitas de observación de un día a instituciones de educación básica en contextos

variados, reportan el uso de datos teóricos para explicar, sustentar o ejemplificar aspectos centrales del trabajo docente con niños atendidos por los servicios de educación especial.

OPD1ALA1-2.- [...] es identificado como niño con necesidades especiales, tiene dislalia. La dislalia... investigamos y es el trastorno del lenguaje más común de los niños, el más conocido, el más fácil de identificar, ya que se presenta en niños entre tres y cinco años y tiene problemas con la articulación en algunos fonemas.

OPD1ALA3-6.- [...] en el aula de 3ºB observé al alumno A., por las características y por lo que yo sé... tal vez el alumno tenga atención dispersa. Actúa pasivo, le indican lo que tiene que hacer y no se mueve del lugar, no parece escuchar las indicaciones.

OPD1ALA6-3.- [...] estuve observando en 2º año de secundaria, observé a C., jamás pensé que tuviera síndrome de Asperger, yo no entendía qué era. Investigué que es un trastorno mental y del comportamiento que forma parte del espectro de trastornos autistas.

En otro sentido, está la aplicación del conocimiento en los estudiantes de cuarto semestre; sus jornadas de práctica tienen una duración de una semana; se divide en días de observación y otros de práctica con propuestas didácticas de español y matemáticas a aplicar en los grupos de preescolar, primaria o secundaria que reciben apoyo de USAER. Observar a los niños en el grupo, acceder a los expedientes, entrevistar al profesor regular y al de USAER posibilita que realicen ajustes a las actividades propuestas. Los resultados, la respuesta de los niños, las observaciones de los docentes y sus registros de práctica dan cuenta de la pertinencia de las estrategias implementadas.

OPD2ALA.- [...] desde que nos enteramos que el alumno llevaba ese modelo o método de comunicación le proporcionamos a la maestra los archivos electrónicos que tenemos de lenguaje de señas. En esta jornada de práctica, se hizo presente el uso de las señas, por lo menos de las más significativas como baño, por favor, gracias.

OPD2ALA.- [...] el alumno tiene discapacidad auditiva. Su modo de adquirir los aprendizajes es el canal visual, con imágenes, con material que pueda observar. La maestra nos decía, ¿qué puedo hacer con él? ¿Qué me pueden proporcionar para ayudarlo? Le pudimos hacer sugerencias sobre el material.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

En una secuencia didáctica les llevamos figuras geométricas, al alumno A., se le llevó un papel donde estaban las figuras, él tenía que pegar figuras... tenía que encontrar la forma y el tamaño. Ese material era para él y no igual a sus compañeros. Utilizaba esa habilidad visual que posee.

El conocimiento generado a este grado de formación se centra en responder a las características de los niños, a las necesidades de aprendizaje identificadas. Durante la puesta en común, la referencia a casos y cómo se atendieron —con base en la información recabada a través de la entrevista, observación y consulta de expedientes— refleja el uso del saber profesional; lo que expresan es retomado por los catedráticos cuando les ceden la participación para confrontar la solidez y claridad del conocimiento.

El nivel de especialización del saber, el lenguaje utilizado, las referencias teóricas y su aplicación es notorio al cursar el sexto semestre. El uso de terminología es más “natural”, se incorpora a su lenguaje. Las asignaturas que apoyan su formación en el semestre son más específicas, orientadas al área de audición y lenguaje. En el mismo sentido se privilegian los contextos de práctica, es decir, se incorporan a grupos con presencia de alumnos con discapacidad auditiva, visual, dificultades en el lenguaje, motricidad, aprendizaje. El diseño de la propuesta curricular adaptada es contenido a revisar, y los alumnos realizan aproximaciones prácticas. Buscan como indican Gallego y Rodríguez (2007) un perfil de profesor diferente del tradicional, que organice, estimule y sepa mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, que logre dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos.

OPD3ALA3-1.- En esta ocasión estuvimos trabajando en el área de comunicación. Resultó interesante y difícil la atención a un paciente con afasia. Mi compañera G., fue la encargada de atenderlo, tuvo que investigar, retomar lo que vimos en la materia. También se trabajó con alumnos sordos. Atendimos dislalias evolutivas y funcionales, ejercicios orofaciales, de lengua, labios, mandíbula, etcétera

OPD3ALA3-4.- [...] el estudio de caso lo hicimos de la alumna L., que tiene síndrome de down. Hicimos la evaluación psicopedagógica de la alumna y el programa de intervención. Elaboramos actividades para que la mamá las

ponga en práctica en casa. Apoyamos la elaboración de material para el área de estimulación motriz, psicología y lenguaje.

OPD3ALA3-1.- [...] debemos tener la práctica de los modelos para la habilitación comunicativa, estuvimos trabajando con sordos y pusimos en práctica lo que sabíamos. En una reunión de todo el personal que labora interpretamos con LSM. Para interpretar audiometrías tuvimos que rescatar datos importantes que se nos estaban yendo de lado.

Los datos recabados en la jornada inicial, es el referente necesario en el momento de programar la visita posterior. El trabajo en equipo redundo en acciones simples pero novedosas; elaborar un tríptico o un cartel, invitando a los padres a asumir su responsabilidad en la educación de los hijos, muestra que los normalistas identifican las áreas de oportunidad ignoradas por el personal de los centros escolares. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) manifiesta en su Artículo VI la importancia de considerar no sólo la educación de los niños, atender a los padres ha de aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

OPD3ALO4-1.- En la jornada anterior dijimos que había poca implicación familiar, cuando realizamos el diagnóstico nos dimos cuenta que algunos papás no asisten con sus hijos a las terapias. Diseñamos un cartel, fue pegado en el comedor porque los padres siempre se sientan a esperar la terapia. Llamó la atención de muchos pues no se les había dado ese tipo de asesoría.

Llega el momento en que cobra sentido el acceso al contexto social, económico, cultural y familiar en que viven los niños. El contacto cercano con los pequeños, identificar la carga de simbolismos adquiridos en el entorno inmediato da cuenta de quiénes son. El docente novel, explora posibilidades y reconoce que el acervo de saberes que el menor trae consigo le permite vivir e interactuar con quienes poseen esos códigos. El ser humano, expresa Blumer (1982), orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Ante historias de vida diferentes, el papel del profesor como mediador en las interacciones, así como ser quien debe buscar la inclusión de la diferencia, reconocer la

riqueza y generar el encuentro, es una tarea fundamental e ineludible de todo docente.

OPD3eaALO1.- [...] los niños que circundan la escuela tienen en sus casas ideas, valores, creencias; cuando convergen en la escuela, pues esto va a tener cierta repercusión, buena o mala en las interacciones sociales, entre los mismos alumnos, en las interacciones con los profesores y en la manera en que ellos van a tomar el aprendizaje.

Los estudiantes normalistas experimentan diversas situaciones que ponen a prueba los conocimientos adquiridos durante su formación en el plan de la LEE 2004. En ocasiones puede ser ante la necesidad de diseñar una estrategia didáctica para la atención de niños con discapacidad; proveer al padre de actividades que favorezcan desde el hogar el desarrollo de ciertas habilidades; aportar sugerencias sólidas a los docentes sobre cómo atender a los alumnos con determinadas características.

Los profesores en formación durante el octavo semestre de la LEE 2004, distinguen contradicciones que se dan en el ejercicio de la docencia, lo que indica un proceso de madurez reflexiva. Permanecer en el grupo de práctica semanas consecutivas lo expone ante eventos que en jornadas de una o dos semanas no son presenciados. El contacto con los niños, los profesores, los padres y el entorno cercano es constante, intenso y con variados propósitos, esto reporta un crecimiento en el compromiso con la profesión y lo que representa para quienes estarán bajo su responsabilidad. Esto, en particular, evidencia desarrollo de los campos formativos de *identidad profesional y ética*, y de *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela* (LEE, 2004).

OPD4ALO1-2.- [...] triangulando la práctica, la teoría y el análisis nos damos cuenta que la cultura puede favorecer o no el desarrollo del aprendizaje de los niños. El primer entorno en el que están inmersos los alumnos inculca valores, hábitos y con base en eso van adquiriendo conocimientos y formas de relacionarse... quiero hablar acerca de los padres, aún no han aceptado la discapacidad de su hijo y piensan que puede lograr muchas cosas de inmediato.

OPD4eaALA1.- [...] las experiencias vividas nos van dando la pauta. La vez pasada trabajé con este chico de esta manera, lo vuelvo a repetir, pero esta vez

no me sirvió y simplemente implementas otra cosa. Sin duda alguna la práctica y la experiencia es lo que nos da la pauta para seguir avanzando.

OPD4eaALA1.- [...] me sentí insegura al no conocer el propósito y el contenido que estaba abordando, fue tanto el que estuvieran gritando, parados, sentados, que les grité y no debí. El chico no logró la actividad y yo tuve que haber hecho adecuación para que pudiera realizarla o cambiar de actividad, en ese momento no me percaté y no lo hice.

OPD4eaALA1.- [...] la experiencia y la teoría es lo que permite darnos cuenta si lo que vamos a hacer es adecuado o no a nuestro trabajo.

Una vez egresados, las reflexiones siguen un camino parecido, comparten su valoración sobre determinadas actividades, la relevancia o no de las sesiones de análisis, la trascendencia en su práctica profesional, recomiendan implementar cambios en la formación de las futuras generaciones. Castañeda y Navia (2009) mencionan que en la socialización profesional los docentes noveles enfrentan el hecho de que la formación inicial no fue suficiente, que aprenden a ser profesores interiorizando modelos y formas de actuación en situaciones diversas, así lo muestran las citas que siguen, llevan a los centros escolares las experiencias vividas en la Escuela Normal:

GFE2.- [...] nos permitió considerar diferentes puntos de vista, ahora que llevamos los consejos técnicos pedagógicos hablamos del trabajo colegiado; las puestas en común se prestan mucho para compartir, dialogar, hasta cierto punto entrar en debate para llegar a una decisión. Yo en secundaria lo he aplicado, ha funcionado, es muy buena estrategia.

GFE3.- [...] cuando invitábamos a los maestros que nos impartían las diferentes asignaturas nos hacían comentarios acerca de lo que presentábamos, pasado el tiempo éramos nada más nosotros y el maestro encargado de la asignatura. Recibíamos comentarios, era más enriquecedor recibir comentarios de más personas, de distinta asignatura, que nos conocían y conocían nuestro trabajo a lo largo de la carrera. Es importante que siga existiendo esa invitación a los demás maestros para recibir más críticas constructivas y resaltar las fortalezas.

GFE3.- [...] estoy satisfecha con lo que conocí en cuatro años. Sería bueno cambiar, si la reforma cambia, implementar nueva asignatura. Para nosotros no ha sido tan difícil, a los maestros que están conmigo en la primaria les ha sido difícil adaptarse a las nuevas reformas que están llegando.

El ingreso al centro de trabajo de una egresada, observar su desempeño como maestra de USAER, brindando apoyo pedagógico a niños del centro escolar permitió compartir su espacio, conocer su postura con respecto al grado de satisfacción de la formación ofrecida en la LEE 2004, escuchar cómo los apoyos ofrecidos durante la práctica en formación se han prolongado hasta su incorporación a una USAER.

DE.- [...] las guías de observación que apliqué en la Normal ahora les agrego otros aspectos. Nada más palomeo de acuerdo a lo observado, estilos de aprendizaje, canales de percepción, las agrupaciones, los aprendizajes previos que tienen los niños. El formato de planeación que manejábamos, obviamente con la reforma le agrego otros aspectos. Los materiales (ríe), yo los hacía reciclados, todo mi material era reciclado, igual ahora lo vuelvo a reutilizar. Esto lo use en mi práctica (muestra unas tarjetas), ese material aún me sirve y lo implemento.

En relación al trabajo directo con los niños y la influencia del entorno inmediato, expresa que “en las puestas en común, conocimos los diversos contextos, primeramente conocimos cada comunidad, las escuelas, sus recursos, la población, los niños y sus características” (DE), en la práctica profesional valora el trabajo conjunto, el intercambio de información con los docentes que mejor conocen el entorno, la cultura, a las familias. Gallego y Rodríguez (2007) expresan que las sociedades requieren nuevos profesionales de la educación que sepan organizar, estimular y mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de analizar el contexto en el que desarrollan su actividad para dar respuesta a la diversidad presente en la población escolar.

DE.- [...] soy nueva, no conozco la dinámica de la comunidad, de los maestros. Me apoyo en ella (maestra de USAER), en el director, en los maestros —en los que puedo— algunos no se prestan para cuestionarlos en torno a las situaciones particulares de los niños.

Aplicar el conocimiento logrado en la formación inicial, el generado en las jornadas de práctica o en las puestas en común es relevante y necesario para ofrecer una respuesta educativa de calidad. Al cuestionar si

pudiera desarrollar su labor sin implicarse en el conocimiento del entorno, de los niños, del ambiente institucional, responde enfática:

DE.- ¡No!, aprendimos en la Normal que tenemos que conocer, tenemos que involucrarnos. Nuestra labor sí se va a desarrollar (sin investigar) pero los resultados no van a ser los esperados. Si me aislara o no cuestionara por no saber indagar no obtendría resultado. Si no indagamos, si no conocemos, si no nos relacionamos...

3.2 Conocimiento teórico sobre el niño

Son múltiples los recursos para acceder al conocimiento del niño: las asignaturas de la LEE 2004, los expedientes en resguardo de la USAER o la observación del desempeño en el aula. Siguen ahora las experiencias de los futuros docentes para acceder a este conocimiento. En segundo semestre el acercamiento es desde la observación de las actividades dentro y fuera del aula, realizan breves entrevistas y consultan a profesores de grupo regular, de apoyo, psicólogo, maestros de comunicación y trabajo social, ocasionalmente se da el contacto con padres. Lo anterior responde a un eje central indicado en el programa de *observación del proceso escolar* al señalar que los estudiantes normalistas han de contar con la capacidad para observar y comunicarse con los niños, preguntarles, escucharlos, identificar sus reacciones y estados de ánimo.

Al entrevistar a los niños atendidos por la USAER, los normalistas indagan sobre las interacciones que establecen en el grupo, los juegos favoritos, actividades en el hogar y el grado de aceptación de los compañeros. La información ofrecida por los profesionales que atienden al menor es documentada para expresar datos relevantes de la historia clínica, principales necesidades, discapacidad que presentan y sus rasgos característicos, desempeño curricular o responsabilidad familiar en la atención del niño. Esta información es útil para explicar la estrecha relación que existe entre el medio y las necesidades educativas de los menores. Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) detallan que un cambio destacado en la educación especial sobre la discapacidad es el despego de las características personales, orientándose a la interacción

entre éstas y las demandas del ambiente sobre los individuos. Los datos que recuperan los futuros profesores ayudan a clarificar cómo surgen las necesidades educativas de la compleja interacción que el individuo tiene con las fuerzas ambientales.

Durante la observación al interior del aula, los estudiantes normalistas registran la actitud de los niños hacia el trabajo, el desempeño en las actividades propuestas, si establece contacto con sus compañeros, conductas, necesidades insatisfechas, recursos que son proporcionados por el docente, seguimiento de instrucciones y la atención del profesor. Usualmente los datos se contrastan con la observación en el patio escolar, durante el receso, esto les permite deducir posibles cambios a la respuesta educativa. En el Marco de Acción Regional de la Educación para todos en las Américas (2010) se especifica que los docentes son el eje central en la transformación de la educación, pues son ellos los responsables de las prácticas pedagógicas al interior del aula; si los estudiantes de la Escuela Normal utilizan el conocimiento del niño en los diseños y su implementación didáctica, estarán en posibilidad de favorecer aprendizajes de calidad.

OPD1ALA7-6.- También se encuentra G., tiene una curva en la espalda... inclusive jugaba futbol y... no lo querían juntar, tenían miedo que se cayera y se lastimara o que le pegaran. La maestra trataba de ponerle actividades igual con un grado de dificultad menor y darle materiales para que tuviera un mejor aprendizaje.

La experiencia en cuarto semestre muestra que acceden al trabajo en grupo, aplican propuestas de español y matemáticas, desarrollan actividades de asignaturas específicas de la licenciatura, según curse tercer o cuarto semestre: problemas en la comunicación, en el aprendizaje, discapacidad auditiva, problemas en el lenguaje, discapacidad intelectual, desarrollo comunicativo de los sordos, desarrollo cognitivo y del lenguaje, desarrollo social y afectivo.

Al exponer su experiencia, presentan casos de niños que reciben educación en instituciones con apoyo de USAER, el conocimiento logrado

en las asignaturas se complementa con la información recabada al consultar expedientes, la observación y el trabajo con los niños: “este alumno presenta discapacidad auditiva, se manejó el sistema de lengua de señas” (OPD2ALA1-1), “tiene problemas en lectoescritura, sus grafías no son convencionales y sus trazos son indefinidos” (OPD2ALA3-3), “debido a sus problemas motores finos al momento de escribir —conoce las letras y sabe leer— se desespera y hace garabatos” (OPD2ALO). Durante la presentación de casos, muestran imágenes de los productos logrados por los alumnos, explican el procedimiento didáctico, los materiales empleados, argumentan las modificaciones realizadas a la planeación y los resultados obtenidos.

A medida que las experiencias de práctica se fundamentan con más elementos curriculares ofrecidos por las asignaturas del programa de la LEE 2004, se privilegia un asunto sobre otro con respecto al niño, por supuesto la influencia del profesor a cargo de la asignatura de observación y práctica determina en gran parte la focalización que logran hacer de la experiencia. En sexto semestre, los normalistas sitúan el conocimiento del niño a partir de la participación de éstos en las actividades que proponen; en la sesión de análisis de la práctica poco justifican su intervención desde el conocimiento sobre niño.

OPD3ALA1-2.- [...] el seguimiento de líneas, en el procedimiento de cómo hacerlo se utilizó lo motriz, llevarlos a correr al patio y más que nada a gatear porque no hay mucha coordinación.

OPD3ALA3-5.- [...] el conocimiento previo de los alumnos, ya sabíamos qué alteración tenían por lo que fue más fácil diseñar una actividad que fuera apropiada, sobre todo tuviera el propósito de corregir el problema o alteración por el cual está asistiendo al área.

OPD3ALO4.- Reconocemos que es importante que los alumnos que lo puedan lograr vayan a otras instituciones para que tengan la oportunidad de socializar con otro tipo de niños.

OPD3ALA5-2.- Para el programa de intervención que realizamos teníamos que conocer muy bien a los alumnos. Hicimos una reunión para ponernos de acuerdo y decidir que la 1ª semana era para observarlos.

En octavo semestre el registro de la experiencia se intensifica, la atención se dirige a un problema que se experimenta en la práctica, los diseños didácticos se orientan a su solución; se fundamenta y analiza la reflexión en pequeños grupos, al tiempo que se fortalece su estudio, por lo que más tarde se convierte en el ensayo pedagógico, el documento recepcional para obtener el título de licenciatura. Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), al documentar la investigación desarrollada en educación especial, opinan que es necesario promover su desarrollo, así se fortalece tanto la teoría como la práctica, se pueden establecer propuestas innovadoras y adecuadas a la realidad, especialmente para quienes se desempeñan en este servicio educativo.

Permanecer por semanas continuas frente al grupo de práctica, elaborar secuencias didácticas, con base en los progresos y necesidades de los niños, atender a los padres, evaluar avances y registrarlos para mantener actualizados los expedientes, dialogar con profesores, participar en reuniones colegiadas con especialistas, amplía el panorama de la atención psicopedagógica que ofrece el maestro de apoyo de USAER.

Al escuchar a los estudiantes normalistas de octavo semestre, la mención de los niños es reducida, se centran en el problema por resolver, en cómo se atendió, los obstáculos enfrentados, el sustento teórico que lo justifica, en apariencia, el interés es cumplir con el documento recepcional. En entrevista, una estudiante normalista expresó que al término de su práctica, la maestra de grupo observó el trabajo desarrollado y le ofreció su percepción: “mira, el manejo de los niños, no tuviste el control del grupo a lo mejor porque había muchas personas en el salón”; otra alumna refiere su experiencia, “veía a un niño, explicaba una actividad y... ¡los niños son expresivos!, algunos se quedaban ¡cómo, qué!... me acercaba y... ¡no maestra, no le entendí!” (OPD4eALA1), la alumna desea precisar que los rostros de los niños le informaban que no comprendían las instrucciones.

En las sesiones de apoyo pedagógico ofrecidas por la egresada adscrita a la escuela primaria con servicio de USAER, el conocimiento del niño se hace evidente desde las acciones que implementa. Se dirige a ellos por su nombre, conoce su nivel de competencia curricular; al organizar

equipos, integra a los niños que reciben apoyo de la USAER y orienta al grupo para que les asignen alguna responsabilidad: “se eligió al líder de cada equipo, traté de que la niña que tengo en apoyo se involucrara más, que de una manera indirecta el niño (líder) la seleccionara”; mientras da indicaciones, se asegura de tener la atención del grupo, luego verifica que han comprendido resolviendo algunos ejercicios previos o preguntando; conoce el ritmo de trabajo del niño que atiende, se aproxima y explica, modela ejercicios: “comencé a escribir dos ejercicios en el pizarrón, a la niña en apoyo se lo traje impreso para agilizar su trabajo, para que terminara antes que los demás y se dieran cuenta que sí podía”; incorpora las ideas de los niños, les otorga responsabilidad en la organización y desarrollo de la sesión. Estas acciones, de acuerdo a la evidencia (UNESCO, 2008), son posibilidades que ofrecen los enfoques que fomentan la cooperación entre los alumnos para crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que potencian la participación y logran elevados niveles de aprendizaje de todos los educandos.

Durante la entrevista, la egresada de la LEE 2004, argumentó que su diseño didáctico lo fundamenta a partir del conocimiento que tiene de las necesidades educativas de los niños, sus características y el nivel de dominio curricular: “supervisar a la niña, no tanto de asignarle un monitor, no lo requiere. El ejercicio fue de acuerdo a su nivel de conceptualización, ella maneja unidades, decenas y centenas. En el otro grupo sí tengo que bajar un poco el nivel de complejidad”. Reconoce que gradualmente incorporan símbolos que regulan las interacciones (silbato), la organización (mover sillas, acudir en orden por cuadernos) y utilizar recursos específicos (lápiz rojo, cuadernos forrados de un color, material individual). El contacto reiterado, las explicaciones frecuentes, generan este código de comunicación. Este acercamiento repetido no es sólo expresión, constituye un proceso de formación, así lo explica el interaccionismo simbólico. Los objetos (Blumer, 1982), todo aquello que puede ser indicado, señalado o referido, son portadores de significado que han llegado a quien los usa a partir de cómo los definen aquéllos con quienes interactúa.

3.3 Interacción con los maestros

Los maestros de las escuelas con apoyo de USAER evidencian diferente grado de aceptación hacia los estudiantes normalistas, esto ocurre con frecuencia y la repercusión en el proceso formativo de los futuros docentes es evidente: no logran cubrir su plan de trabajo al realizar tareas no contempladas en su programación, éstas son indicadas por los profesores de las escuelas y nos les explican cómo ejecutarlas; reciben la comisión de “cuidar” un grupo ante la ausencia del maestro o porque salen de la institución a atender alguna tarea; no les permiten ingresar a grupos, etcétera. Lo anterior es recurrente y muestran su malestar e incomodidad al permanecer por una semana en un ambiente que no ofrece las condiciones para realizar una práctica exitosa.

Definitivamente hay aprendizajes acerca de la profesión, y las situaciones mencionadas son evidencia empírica del sustento teórico de la docencia que se revisa en los contenidos de algunas asignaturas. Nombran a los profesores de las escuelas, sus acciones, las actitudes; esto causa polémica y abundantes cuestionamientos sobre la responsabilidad y la ética docente, lo comparten en plenaria durante la puesta en común. Estas prácticas dominantes (Maldonado 2009), que además se alejan de la actuación esperada en un profesional de la educación, son ejemplos que se transmiten entre colegas y pueden incorporarse a la actuación de los futuros docentes.

En segundo semestre nombran a profesores que permanecen con sus niños, que realizan ajustes a las actividades para atender a los pequeños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; otros celosos o en extremo indiferentes a la presencia de los futuros docentes: “hubo ocasiones que no nos dejaban entrar (al salón), sentían como si fuéramos a evaluarlos, a algunos no les importaba y seguían con sus clases como normalmente las daban” (OPD1eaALA2). También el profesor que cubre el tiempo contando historias y no se compromete con su labor: “el profesor ya estaba grande, empezaba a contar anécdotas, los alumnos estaban muy interesados, se salían del tema y se les iba el

tiempo. A veces el profesor se iba, se hacía un relajo y empezaban a pelear” (OPD1eaALA1).

Algunos directivos se interesan por mantener un estado de “equilibrio” en la institución que dirigen, las estudiantes normalistas plantean la existencia de una escuela organizada, con profesionales capacitados, planes de trabajo en desarrollo, comunicación entre docentes y un cuidado en la atención educativa de los niños; al justificar el ambiente de trabajo nombran a una directora con seguridad al hablar, firme en sus comentarios y conocedora de lo que acontece cotidianamente en los grupos. Las reacciones observadas al compartir estas experiencias, generan comentarios que permiten reflexionar en la apreciación que Esteve (2009) ofrece al hablar de los profesores que viven la enseñanza con alegría, como parte de su autorrealización personal, que dan lo mejor de sí mismos y buscan ser mejores personas.

OPD1eaALA1.- [...] me llevé un buen sabor de boca, había maestras muy entregadas. La maestra decía: ¡Mira, voy a tratar así al niño, y le voy a mandar recado al papá, pero él también me tiene que responder! Si ellos se hacen tontos entonces yo no puedo hacer mucho, ¡pero aun así sigo trabajando! Me gustó el ambiente de trabajo, creo no lo había encontrado en otro lado. Al final la directora nos citó y preguntó: ¿qué te gustó, por qué? Creo que sudamos, nos preguntó a todas. Ya ni sabíamos qué hablar; la directora estaba al tanto, ¿y qué pasa con este niño, y este otro?

Observar al maestro de USAER brindando asesoría a los profesores de las escuelas primarias, permite a los normalistas la reflexión y análisis desde el soporte teórico de asignaturas específicas de la LEE 2004, así lo presentan los estudiantes de cuarto semestre; reconocen errores y falta de solidez en las recomendaciones que el profesor de educación especial proporciona al maestro regular. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), sostiene que la Política Nacional de atención a la diversidad pretende garantizar la equidad y mejorar la calidad en el servicio educativo. Sin embargo, existe evidencia como la ofrecida por los normalistas donde el sistema educativo (a través de los docentes) es un factor que reproduce en sí mismo la injusticia educativa. El programa reporta que en la Unidad

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se documentan diversidad de prácticas, desde la atención individualizada a los alumnos, asesoría al personal docente o sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela.

OPD2ALA1-3.- Observamos las adecuaciones que la maestra de apoyo estaba haciendo a la secuencia didáctica de la maestra de grupo. Comentamos que lo hace muy... escribe: "simple a lo complejo" y no le da materiales específicos para que la maestra de grupo se los de al niño; hace adecuaciones muy superficiales, y no detalladas para el niño y de acuerdo a sus habilidades, no se distingue la integración de otros contenidos para favorecer su pensamiento conceptual.

Las oportunidades de conocer las tareas del maestro de educación especial son variadas en las jornadas de práctica, el reporte formativo es sustancial, especialmente al confrontar el dato empírico con la información teórica que reciben en las aulas de la Normal. Todos los estudiantes de la LEE 2004 cursan de manera cocurricular un taller de Lengua de Señas Mexicana (LSM), en algunos grupos encuentran niños con hipoacusia o sordera, desde su nivel de dominio señalan que "no se observó (en la maestra) uso de señas o expresión corporal dentro del aula. No hace uso ni de señas no convencionales para que el niño pueda entender, no hace uso de señas simples, maternas como las conocemos" (OPD2ALA1-3).

Algunos reciben crítica reflexiva de su tutor, les observa durante la ejecución de actividades señaladas en el plan de práctica. Valorán la acción e insisten en el efecto positivo que tiene recibir observaciones de un docente preocupado por su formación profesional. Esteve (2006) apoya la propuesta formativa que intercala periodos de intervención con periodos de reflexión, así el tutor y los compañeros implicados en las mismas situaciones, van comprendiendo y otorgando sentido a los primeros contactos con los alumnos:

OPD2eaALA2.- [...] éramos tres practicantes y nos mandó llamar una por una. Por ejemplo: habló de tu trabajo, que le gustó la manera en que trabajaste, los materiales que utilizaste, el lenguaje que usaste y aparte pues

en las observaciones que te hacen en tu planeación las retomaba y te las iba explicando de una por una. De reprenderte, no lo hacía como regaño, sino como de orientación, “esto no lo debes hacer porque te perjudica en esto”.

Una experiencia más en el mismo sentido la describe un equipo de trabajo que participó en capacitación sobre detección de trastornos auditivos. Esta oportunidad complementa la formación teórica de la asignatura al manipular prótesis auditivas: “recibimos información del uso de aparatos auditivos, la maestra de lenguaje compartió con nosotros cómo usarlo, el cuidado que se les debe dar y el mantenimiento” (OPD3ALA3-3).

Una situación recurrente, experimentada por los estudiantes normalistas en sus jornadas de práctica, es la organización de reuniones de consejo técnico pedagógico del personal de la institución a la que asistieron a práctica, dejando los grupos bajo su responsabilidad, situación que critican ante posibles riesgos o llamadas de atención por no controlar al grupo, accidentes o riñas, “nos dejaban a cargo del grupo” (OPD3ALA2-4).

La observación prolongada de la dinámica escolar, provee a los estudiantes normalistas del octavo semestre ejemplos reales de interacciones laborales, algunas complicadas y otras como ejemplo del trabajo colaborativo; las repercusiones en la atención de los niños son identificadas con claridad por los futuros profesores. Incorporarse como un miembro más del cuerpo docente les acerca a eventos usualmente ocultos en las jornadas de una o dos semanas realizadas en las asignaturas previas. Estas vivencias los acercan a establecer una relación particular con el trabajo docente que desarrollarán una vez egresados, de esta manera, igual que lo propone Galván (2008), recurren a experiencias previas, concepciones, valores, saberes relacionados con la enseñanza que adquieren en ámbitos diversos.

OPD4ALA1-4.- El clima de trabajo entre docentes no favorece la dinámica escolar, nos damos cuenta que es importante realizar un trabajo colaborativo entre los maestros para lograr un desarrollo óptimo en los alumnos, al organizar el entorno escolar se debe tener en cuenta que la planificación debe ayudar a los niños y niñas a crecer y desarrollarse.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

OPD4ALA.- Fue muy pesado saber que entre los maestros no existe una dinámica favorable, no se llevan bien, existen muchas riñas entre ellos. Esto ocasionaba que no se favoreciera la actividad con el niño. Por ejemplo si el maestro de apoyo va y le dice: voy a hacer esta actividad, la aplica y se va. Después pueden existir los comentarios detrás del maestro que diga —no me gustó cómo hizo esta actividad, no me dejó nada— pero no se lo dice de frente, y es pelear todos contra todos.

OPD4ALA.- [...] nos dimos cuenta que afecta mucho en el aprendizaje el que no exista comunicación con los maestros... voy a hablar de un profesor: le tocaron varios alumnos con problema, pero como no los quería dentro de su aula no los atiende; trabajan o no trabajan, no le importa. La psicóloga les da atención, atiende a sus necesidades.

Al término de la exposición de las vivencias logradas en las jornadas de práctica, los comentarios de los normalistas agregan detalles o reflexiones sobre las complicaciones que este tipo de encuentros provocan; por un lado, la comunicación con el titular del grupo es reducida, no les observan o los dejan solos con el grupo. Algunos comparten preguntas que cierran los comentarios: ¿Qué me puede dejar esta experiencia? ¿Si el maestro no me observa cómo saber mis errores?

La relación de una egresada con los docentes del centro escolar donde presta su servicio como maestra de USAER no se aleja mucho de las ya comentadas: “durante el apoyo en grupo usualmente los maestros regulares se ausentan” (DE), el comentario inicial de egresada durante la observación de su práctica profesional. La docente responsable del grupo es la excepción. Durante la actividad didáctica propuesta a los niños, las profesoras auxilian a los pequeños, la docente del grupo permanece sentada junto al escritorio, desde ahí amplía algunas indicaciones, reparte material, observa el desempeño y hace comentarios a la maestra de USAER. Al terminar la actividad introductoria le expresa su punto de vista sobre el desarrollo. La cordialidad y el buen humor son adoptados por los niños del grupo. El nivel de entendimiento y colaboración para favorecer la satisfacción de las necesidades educativas son indicadores de un ambiente favorecedor de aprendizajes. Lo observado se acerca a lo descrito por Villalobos (2006) al aclarar que el ambiente de aprendizaje refleja las percepciones de los miembros, las actitudes, creencias, posicionamientos,

formas de pensar y actuar que ponen en relación a los miembros, regulan la participación, el grado de responsabilidad y compromiso.

Lo observado en el grupo paralelo muestra una realidad opuesta, al ingresar al aula los niños trabajan solos, el nivel de ruido es elevado y van de un lugar a otro; el maestro ingresó por unos minutos ya avanzada la actividad y se retiró sin intervenir ante el desorden. El comportamiento del grupo, la respuesta y seguimiento de indicaciones obliga a la docente de apoyo a repetir una y otra vez las instrucciones, a llamar la atención. Se advierte que el grupo no ha recibido un modelaje de conductas que regule conductas en el aula.

En edades tempranas, los alumnos requieren la guía constante para generar actitudes de respeto, tolerancia, paciencia, orden y disciplina. El apoyo concluye en medio de constantes llamadas de atención, gradualmente surge un orden, participan en la clase, preguntan y siguen instrucciones; al finalizar la egresada de la LEE 2004 expresa esta frase: “ya me tomaron la medida de que soy muy suave, muy gentil... comentarios entre ellos mismos —¡ay, la maestra de apoyo es muy tierna, ella no nos grita!—” (DE). La interacción que se da entre los alumnos y la docente va dando forma al comportamiento que asumen cada uno en su posición; las reacciones se convierten en estímulos para que el otro individuo cambie de actitud y asuma un acto distinto (Mead, 1993), se busca la respuesta, se da la negociación y aparecen los símbolos significantes; es decir, cuando un gesto (acto que encierra un significado, Blumer 1982) como representación de la idea que le sostiene, se comunica al otro y provoca la idea para la que existe, se convierte en un símbolo compartido.

3.4 Interacción con los niños

Lograr un ambiente de aprendizaje es tarea del docente, su concreción es gradual, se da a medida que se gestiona la participación del grupo, se reconocen las características individuales, se promueven valores; la comunicación se vuelve efectiva a medida que aparecen los códigos de significación compartida, se respetan normas y el intercambio de saberes enriquece a los participantes. Los niños desempeñan un papel importan-

re en la configuración del ambiente de aprendizaje, así se observó en las sesiones de apoyo pedagógico de una egresada de la LEE 2004:

- Al observar la actividad pedagógica de la maestra de USAER en el grupo a cargo de una docente de la escuela primaria que es atenta, interesada en el apoyo psicopedagógico y que establece comunicación con la egresada, además de participar en forma conjunta durante las tareas implementadas, los niños *atienden las indicaciones* de las profesoras, *comparten sus dudas*, generan un *ambiente relajado*, el *buen humor* está presente, algunos niños ríen sin distraer al resto del grupo, *mantienen el orden*.

Alo.- ¿Maestra, la primera la ponemos con rojo?

DR.- ¡Sí hijos, ustedes escriban como conmigo, mayúscula con rojo!

Als.- (Copian en su cuaderno el ejercicio, comentan en voz baja sin dejar de trabajar. Risas frecuentes en tono bajo, no preguntan, no se levantan de su lugar).

- Los niños participan en la clase con un alto nivel de confianza, ofrecen y comparten material con quien no lo tiene como una forma de cooperar en la clase, reconocen errores, muestran autonomía y concentración en el desarrollo de la tarea, solicitan la presencia de la docente de USAER, ella se acerca y ofrece apoyo:

Als.- ¿Ya hacemos los cuadros? (pregunta a la maestra de USAER), ¿quién necesita una regla? (se dirige a sus compañeros), ¡ay, me fui mal! (los alumnos trabajan solos, se concentran en la actividad, se ayudan, el ruido es mínimo).

DE.- ¿Cómo van?, ¿bien?, ¿qué necesitas? (se acerca a la alumna que recibe apoyo de la USAER).

- Solicitan la atención e informan a la docente sobre el estado de su actividad, observan el trabajo y ayudan a corregir a compañeros que comenten errores y juntos mejoran el trabajo (las maestras permiten la interacción, los niños lo hacen con naturalidad, indicador de que es una práctica común), saben de la capacidad de los otros y lo expresan.

Alo.- Ya acabé maestra.

DE.- ¿ya terminaste?, muy bien.

Alo.- ¡Todo lo estás poniendo con azul! (un alumno al fondo del salón dice a su compañero y le ayuda a corregir).

Alo.- Ella siempre termina primero maestra (declara al ver que una alumna pide le sea revisado su trabajo).

• Durante la participación de los niños en la actividad dirigida por la docente de USAER, en distintas ocasiones se observó el interés de algunos niños por el bienestar de sus compañeros, existe comunicación efectiva. Lo anterior es una clara muestra del nivel de negociación de significados y el respeto por el otro. Un ambiente inclusivo, basado en la consideración del otro deja ver acciones como la que sigue:

Alo.- ¡Cuidadito, cuidadito, te voy a aplastar! (le dice a un compañero que está de pie en el sitio donde va a colocar su mesabanco, el niño se aparta del sitio para permitir la acción).

• Una vez que la maestra de USAER explica la actividad por realizar y que los niños han integrado dos equipos, les propone elegir a un “capitán de equipo”. Ellos asumen la responsabilidad señalada por la docente, ensayan formas de llegar a acuerdos, algunos no se incorporan a la actividad provocando que la maestra se acerque discretamente y les llame la atención. Es decir, estudia las interacciones que configuran el clima de la clase (Esteve, 2009) y desde ese análisis elabora su estrategia de intervención para involucrar a los alumnos.

DE.- Ya tenemos los dos equipos, ahora van a elegir a un capitán del equipo.

Als.- Nombran en voz alta algunos nombres, hasta que sólo se escucha uno, algunos caminan en el salón, otros platican o están hablando, gradualmente guardan silencio, la maestra discretamente les llama la atención.

• Al interior de cada equipo se observa dedicación, se concentran en lograr conformar las cantidades que la maestra dicta, están atentos y ayudan a quienes presentan menor capacidad de respuesta a la demanda de la clase. Muestran solidaridad apoyando a quien lo requiere, responden al llamado del equipo y logran la meta en conjunto, celebran el éxito con

saltos y expresiones de alegría; la maestra les solicita moderación pero no sanciona su reacción al saber que su respuesta es correcta.

DE.- [...] va el número. Seiscientos noventa y dos...seiscientos noventa y dos.
Als. - ¡Jorge, Jorge, Jorge, córrele! (se alejó y tiene el número seis, se incorpora con rapidez) ¡ya, ya, ya!

•Durante la observación de la intervención pedagógica en el aula de la USAER, la docente establece acuerdos de trabajo al iniciar la tarea; explica con claridad y pregunta con frecuencia si comprenden las indicaciones. Al hacer la descripción solicita la participación de las alumnas, ellas ofrecen su conocimiento previo y mencionan el antecedente de la sesión.

DE.- ¿En qué nos quedamos?
Ala.- ¡Nos quedamos en esto maestra! (ofrece el cuaderno a DE).
DE.- Pero dime en qué letra nos quedamos.
Ala.- ¡En la /d/!
Ala.- ¡No es cierto!
Ala.- Mira.../d,d,d/
DE.- En la /d/, bueno.

•Una vez planteada la actividad, las alumnas reciben instrucciones de la docente, escuchan con atención y se dirigen a una caja donde se guarda el material didáctico. En cuanto lo tienen regresan a la mesa de trabajo, y con diligencia organizan los recursos materiales. La profesora no interviene, observa a distancia la actividad de sus alumnas.

Ala.- ¿Todos mis sobres?
DE.- Todos los sobres, y tú sabes cómo te organizas.
Ala.- ¡Ay, salió volando! (ríen y vacían los sobres que contienen pequeñas tarjetas con sílabas escritas y las distribuyen en la superficie de la mesa).

•El grupo se vuelve una comunidad a medida que se generan códigos de comunicación, el intercambio constante de saberes ayuda en la interpretación de significados compartidos. Estos se incorporan a la base interpretativa y valoral de cada sujeto, Berg (2004) señala que el

comportamiento humano depende más del aprendizaje que del instinto. En las aulas diversos significados que regulan la vida en grupo surgen como consecuencia de la interacción social (Blumer, 1982). En el grupo, algunos niños participan regulando conductas de compañeros que no acatan indicaciones, es decir que apoyan a la docente en el control y desarrollo de la clase.

DE.- Ahora sí, les voy a enseñar a jugar al ahorcado (se dirige a todo el grupo).
Ala.- Yo ya sé cómo se juega (se distrae con su cuaderno).
Ala.- ¡A ver, pásale y hazlo! (la alumna aludida guarda silencio y pone atención a la maestra).

•El ambiente en el aula de la USAER es cordial, las cinco alumnas reciben de la docente de USAER un amplio margen de autonomía. La confianza y responsabilidad que les brinda se manifiesta en la manera en que participan organizando la actividad propuesta, entre ellas se amonestan por no respetar las indicaciones para cumplir la tarea, sancionan acciones individuales que otorgan ventaja sobre el resto del equipo de trabajo.

DE.- ¡Espérame! (se ríe junto a sus alumnas, sostiene unas tarjetas con la imagen oculta a las alumnas, las describe y ellas deben expresar qué contiene a partir de la descripción dada).
Ala.- “Ese” maestra.
DE.- Ahí está.
Ala.- ¿Estás mirando verdad Cristal, de ahí? (DE tiene en sus manos las imágenes que les facilitó previamente y que utiliza como referente para la actividad, una alumna intenta sacar ventaja de su posición en la mesa de trabajo para ver lo que oculta la maestra y resolver la actividad).
DE.- ¿Qué más? (cambia de posición para atender a lo señalado por la alumna).

•Los alumnos conocen la dinámica grupal, se mantienen atentos a las acciones de los integrantes, saben del cumplimiento y aporte material de los miembros del grupo.

DE.- ¡Muy bien!
Ala.- Maestra ¡Cristal no ha traído nada, ni fomi, ni las hojas ni nada!
DE.- Ya lo sé. Si se paran todas no pueden ver, sentaditas.

•El conocimiento que surge de la interacción constante entre los niños y la docente, favorece que al tiempo se vuelva un grupo consolidado, que adopta *modelos recurrentes de acción conjunta* (Blumer, 1982), es decir, formas reiterativas de acción, que por su frecuencia se vuelven regulares. Algunos niños se convierten en monitores de otros que presentan ritmos lentos de aprendizaje, les apoyan y corrigen; la docente expresa que es una actitud frecuente.

Ala.- Con permiso maestra, ¿lo vamos a anotar maestra?

DE.- Sí

Ala.- O...or...de...ordena (lee parte de la instrucción y anota).

Ala.- Ordena...las...palabras.

Ala.- ¡Las sílabas! (se ha mantenido atenta a las acciones de su compañera, al escuchar su lectura la corrige y retoma la actividad de su cuaderno).

Ala.- Las... "síbalas».

•Durante la actividad observada una alumna del grupo tomó un lápiz de un estuche que no le pertenece, la dueña contempla la acción y solicita la mediación docente para resolver el conflicto. La maestra interviene y la actividad sigue sin interrumpirse. Se observa que la alumna respeta la autoridad de la docente para que actúe en ese escenario de relaciones complejas (Peña, 2005), espera que recurra a estrategias que regulen las interacciones en el ambiente del aula.

Ala.- ¡Maestra, Adriana no me pidió el lápiz prestado! (Adriana abrió la lapicera de la alumna y sin pedirlo sacó un lápiz).

DE.- ¡Ya niñas! (resuelve el conflicto).

Ala.- Maestra ¿eso es de tarea?

DE.- No, es para trabajar aquí.

•Al concluir la actividad, las alumnas preguntan a la docente de USAER cuáles serán las tareas a desarrollar para la siguiente sesión, les pide ayuda en el acomodo de los materiales que utilizaron antes de incorporarse a su grupo regular. Esta invitación es, de acuerdo a Linda Darling-Hammond (2002), una creación de escenarios de aprendizaje cooperativo.

Ala.- ¿Qué nos va a encargar?

DE.- A ti que me traigas igual una cartulina o como lo hice con tus compañeras, fomy para manejarlas las tarjetas ¿sí?

Ala.- ¿Y yo maestra, fomy y hojas?

DE.- Fomy y hojas. Ya guarden sus cosas, los gises por favor.

Ala.- Ya maestra. (Se retiran a su salón después de ayudar a DE a ordenar el material utilizado).

•El conocimiento de los niños es fundamental para promover la adquisición de aprendizajes, la observación de la práctica docente de una egresada de la LEE 2004 permitió cuestionar las intenciones y fundamento de la estrategia didáctica, durante la entrevista, explica cómo responde a las necesidades educativas de los casos.

DE.- En la actividad el propósito era que los niños mejoraran su conocimiento del valor posicional en tres cifras, habilidad para leer y escribir números... favoreciendo el campo formativo del pensamiento matemático. Entré con la actividad de integración para conformar equipos con la dinámica de "tanques". Vimos esquema corporal, direccionalidad —algunos se confundían con izquierda y derecha— adelante-atrás. Ya formados en dos equipos se empezó a repartir con la ayuda de la maestra las tarjetas con los números, se eligió al líder de cada equipo. Traté de que la niña que tengo en apoyo se involucrara más, que el niño líder la seleccionara. Les di indicaciones... traté que la niña se involucrara en todas las cifras. Tenía el número cuatro, traté de hacer varios números con esa cifra para que la tomaran en cuenta.

Los aspectos que valoré: seguimiento y ejecución de las consignas dadas, el apoyo y la cooperación entre sus iguales, la habilidad para conformar la cantidad que mencioné, identificar el valor posicional de las cifras, el sentido del lenguaje matemático oral y escrito. Ya terminada la actividad volvieron al acomodo inicial y comencé a escribir dos ejercicios en el pizarrón. A la niña que está en apoyo se lo traje impreso para agilizar su trabajo, que se dieran cuenta que ella sí podía.

Las competencias que se favorecieron: la identificación y conteo de la representación gráfica de las cantidades y la comparación de las respuestas entre los equipos, tratando de que se conflictuaran si estaban o no bien.

Los recursos: el silbato, tarjetas en peyón, tiras de foamy, el ejercicio personalizado. Adecuaciones: supervisión en el desarrollo de la actividad, no requiere monitor. El ejercicio de acuerdo al nivel de conceptualización de la niña. En el otro grupo sí tengo que bajar el nivel de complejidad.

Los niños actúan en el aula en función de la orientación que les brinda el docente, fue observado durante el apoyo de USAER en dos grupos. En el primero, la docente regular auxilió a egresada, se incorporó a la dinámica generada, los niños mostraron un desempeño acorde a las demandas, ejercieron su responsabilidad y orden en la ejecución de tareas; el ambiente era relajado, la armonía presente dio oportunidad al buen humor.

En el grupo paralelo hay evidente desorden en el aula, material desorganizado, el maestro regular ausente, los niños con escasa respuesta inicial, la docente de apoyo realizó esfuerzos diversos por interesar al grupo, enunció instrucciones repetidas veces, llamó la atención de varios niños ante el desorden provocado, retiró juguetes a un niño que no atendía a la clase, gradualmente incorporó a la mayor parte del grupo a un ambiente de trabajo, de participación, las llamadas de atención a un grupo de pequeños que no atendían a las indicaciones fueron constantes, hasta el término de la clase.

La responsabilidad del docente a cargo del grupo es provocar que los niños aprendan, le corresponde generar una actitud al trabajo, aprovechar los recursos que aporta la naturaleza del infante a favor del proceso educativo. Esto se logra cuando el docente es auténtico, responsable, conoce a los niños, asume su tarea y la respalda con palabra, pensamiento y acción, a partir de esto la credibilidad y la confianza son provocadas en sus alumnos.

3.5 Interacción con los padres

La gestión del aprendizaje requiere la presencia y participación de los padres en las escuelas. En la institución visitada se les observa al ingreso de la actividad escolar, en el descanso llevan alimentos a los niños, muchos acuden por ellos al término de la jornada. Algunos de manera constante buscan al profesor o son llamados para atender situaciones diversas: cuotas, calificaciones, conducta, tareas, eventos cívicos o culturales. Esto sucede en todos los contextos y niveles educativos, en la puesta en común

de la experiencia de práctica los estudiantes normalistas mencionan a los padres, los breves encuentros y los motivos.

En segundo semestre explican la realización de actividades de lectura en una institución; el padre se incorpora, lee a su hijo y juntos elaboran el producto de la actividad coordinados por la maestra de grupo. Los futuros profesores reconocen el trabajo realizado por el equipo docente, y en especial, de la profesora de grupo al incluir a los padres en actividades pedagógicas. A pesar de lo anterior, relatan el caso de una madre que no acepta la discapacidad de su hija y constantemente demanda de la profesora avances en el aprendizaje de la menor. Para Araque y Barrio (2010) la inclusión no sólo se centra en la escuela, va más allá, incorpora a los padres en actividades conjuntas, busca la manera de facilitar el aprendizaje logrando el apoyo de la familia.

La educación inclusiva supera la idea de que la educación se centra sólo en la escuela, en las aulas. Resalta e insiste en la implicación de la comunidad en su conjunto para ofrecer un proceso educativo que atienda las diferencias naturales de los seres humanos.

Durante la exposición del trabajo realizado en la jornada de práctica, los estudiantes normalistas de cuarto semestre, no mencionan a los padres, se centran en el explicar el desarrollo de la propuesta de atención solicitada por la catedrática de la asignatura. El esfuerzo de análisis se enfoca en cómo desarrollaron las actividades, la participación de los alumnos atendidos por la USAER y los logros obtenidos. La explicación que ofrecen en sexto semestre sobre la presencia y atención a padres en la escuela se vincula con tareas de información, asesoría y sensibilización, y establecen con claridad la necesidad de incorporar a los padres en la educación de los niños.

OPD3ALA2-1.- [...] en la primera jornada iniciamos una investigación de la institución... en cuanto a lo pedagógico, administrativo, arquitectónico. Rescatamos que una de las principales necesidades es que ofrezca una escuela para padres ya que la mayoría aún no acepta la discapacidad de sus hijos. Sabemos que es necesario el maestro, alumno y el padre de familia para que sea un proceso continuo.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

OPD3ALA3-5.- Al finalizar siempre se les decía a los papás que continuaran con los ejercicios, que siguieran asistiendo.

OPD3ALA5-1.- La institución está situada en una comunidad, las formas de pensar, la cultura es diferente aunque esté aquí en San Luis, son diferentes los esquemas mentales que algunos padres de familia tienen. Estableciendo empatía, un clima de confianza y seguridad para los padres, pudimos hacer que reflexionaran sobre algunas acciones que no estaban muy correctas.

OPD3ALA5-3.- [...] entregamos a los padres de familia un tríptico, les explicamos porqué es importante la higiene personal en los alumnos, anteriormente había practicado ahí, iban los niños con mal aspecto. Ahora poco a poco ha ido cambiando esto, gracias al apoyo que dan los padres de familia.

OPD3ALA5-1.- Algunos padres no saben leer, no saben escribir, por lo tanto pusimos una imagen que englobara toda la información. Conforme iban llegando nos acercábamos y los invitábamos a que vieran el cartel. Explicábamos la importancia que tiene generar hábitos desde la casa. Vimos un cambio y nuestro propósito es que perdure y trascienda. Es nuestro reto si volvemos a asistir a ese centro.

Tomar conciencia de la implicación de contar o no con el apoyo del padre es evidente en las referencias planteadas en octavo semestre. Las estancias prolongadas les muestran la vida cotidiana en una escuela, establecen relaciones con la información teórica, los rasgos del perfil de egreso se afianzan y proporcionan una actuación más regulada, y a su vez la lectura de las situaciones se hace desde una postura más informada. El contacto con padres de alumnos por parte de los estudiantes de la LEE 2004 da sentido al señalamiento de la Ley General de Educación en 1993, que en su Artículo 41 (última reforma publicada DOF 09-04-2012) indica que los profesores orientarán a los padres de alumnos que son atendidos por los servicios de la educación especial.

OPD4ALA1-4.- Otra de las situaciones que enfrentamos fue en cuanto a la cultura que tienen los padres de familia hacia la institución y los agentes educativos, debemos considerarlos como expertos, ¡el padre de familia conoce a su hijo, sabe los intereses, las necesidades, las conductas y las formas de interacción! Es necesario escuchar al padre de familia para conocer qué es lo que cree, qué piensa le vamos a brindar a su hijo. Es relevante escucharlo, nos enriquecemos de ambos lados.

OPD4ALA1-5.- [...] no todos los padres están conscientes de que el maestro es el guía o el que les va a dar las herramientas, o los apoyos para el aprendizaje de sus hijos. También están aquellos que todavía están en la etapa de que no aceptan la discapacidad del hijo.

Cabe decir que los futuros docentes gradualmente explican y comprenden con mayor detalle el conjunto de situaciones que genera el constante encuentro entre profesores, padres y niños en el entorno escolar, además de las repercusiones directas en los procesos de aprendizaje, en el ambiente del aula, en las posibilidades de comunicación, y de manera más precisa, en el desarrollo integral de cada niño; Pinto y Roselia (2011), en su investigación sobre la formación de profesionales, argumentan el papel fundamental que la educación juega en la formación del modelo de sociedad que se desea, en términos más categóricos sostienen que una sociedad sin excluidos será promovida desde una formación profesional congruente con los principios de las sociedades inclusivas.

3.6 Modelo o referencia docente

Los tópicos abordados en la entrevista, permitieron indagar rasgos de un modelo docente que los estudiantes normalistas y egresados consideran necesarios para llevar a cabo una práctica docente exitosa, que promueva la gestión del aprendizaje. Las referencias ideales se mezclan con experiencias que vivieron en su trayectoria como estudiantes en la educación básica hasta ingresar a la formación profesional en la Escuela Normal.

La imagen de un docente que mantiene el interés en la clase, que genera el gusto por asistir a la escuela y gestiona el aprendizaje es caracterizado por los alumnos como un maestro congruente en su decir y actuar; “que diga la verdad, que no diga voy a hacer esto y al final no hace nada” (OPD1eaALA1); ofrece confianza y amistad, tiene conocimiento y sigue aprendiendo, que lo vivido en el aula le motive a investigar; se interesa por saber el origen de los alumnos para ampliar su respuesta educativa; sabe comunicar y utiliza un lenguaje próximo a las habilidades lingüísticas de sus alumnos; propicia la participación y cede responsabi-

lidad a los estudiantes para crear soluciones en colaboración grupal o en pequeños grupos.

En su definición profesional como gestor de aprendizaje, los estudiantes normalistas plantean asumir conductas que aprecian en sus profesores, esta idea es trascendente para los formadores de docentes. El impacto formativo del ejemplo desde la cátedra es innegable y así lo manifiestan en sus comentarios: “veo que no hay espacio de silencio y aprovecha el tiempo para dar la clase” (OPD2eaALA1), “su organización de la clase ayuda mucho, ayuda en el control del trabajo y no es fácil que te pierdas”, “sabes que hay un inicio, un desarrollo y un cierre, siempre está propiciando el estar interactuando y participando” (OPD2eaALA2). Lo expresado deja ver que los futuros docentes analizan los modelos de cátedra a que son expuestos, identifican el efecto de conductas y valoran aquello que afecta de manera positiva el proceso educativo, al tiempo que procuran implementarlo en su experiencia formativa.

Retomando los rasgos de un modelo docente, los estudiantes normalistas entrevistados identifican a un profesor dinámico, que tiene ideas nuevas para responder a las necesidades de los niños; se evalúa constantemente y renueva sus prácticas; relaciona los contenidos con la vida diaria; Esteve (2009) apoya la idea de que el profesor necesita definir una identidad profesional que genere estrategias de relación con los alumnos, mismas que se apoyan en ideas previas sobre la profesión docente. Ante el impacto vivido en su historia escolar una alumna expresó:

OPD4eaALA1.- [...] tuvimos maestros que pudieran ser un ejemplo... hay maestros muy valiosos que nos permiten decir: yo algún día quiero llegar a ser, tener un poquito de lo que él tiene ¿no?, el conocimiento que él tiene, la paciencia que él nos tiene, el control del grupo, el dominio del contenido.

Una vez egresados de la Escuela Normal, los profesores de educación especial manifiestan ser parte de sus alumnos, reconocen los intereses de los niños para satisfacerlos, se ven como un agente motivador al aprendizaje. No creen tener un estilo definido de docente ante la influencia externa que provoca modificaciones constantes; “yo creo que el ser humano es cambiante, siempre va a haber un énfasis” (GFE2).

Esta sub-categoría destaca que la formación profesional como docente tiene un punto de partida singular, se llega a la Escuela Normal con la experiencia de haber sido expuesto a modelos de ejercer la docencia. La clasificación es variada, sobresale la de “malos maestros” y “buenos maestros”; cada modelo tiene influencia en la definición del estilo que caracterizará a los egresados de las instituciones formadoras de docentes. La experiencia compartida en las entrevistas con estudiantes normalistas, egresados y catedráticos confirman el peso del ejemplo.

Ante la petición de compartir ejemplos relevantes de profesores que han favorecido aprendizajes significativos durante su historia escolar por su forma de dirigir la clase, de reconocer a los alumnos, de mantener un ambiente favorable en el aula o por algún rasgo distintivo que haya llamado la atención, los entrevistados asumen una expresión de agrado, se extienden en explicar y resaltan la anécdota; al final reconocen de qué manera han incorporado esas características en el desarrollo de prácticas en formación o en el ejercicio profesional. Esas formas de actuar, valoradas por los estudiantes y egresados de la LEE 2004, no poseen significado en sí mismas (Berg, 2004), éste les ha sido asignado por la relación entre individuos que comparten situaciones, espacios, finalidades, etcétera, es decir la significación es una construcción que depende de la interacción entre los individuos.

OPD1eaALA2.- [...] en mi escuela (preparatoria) las clases casi todas llamaban la atención, decían: ¡pon atención, que no sé qué!, era divertido, tenía una que era de literatura y lo hacía de una forma divertida. Nos pasaba al pizarrón y era como un juego “a ver quién tiene más, o quién sabe más”; en clase de matemáticas te pasaba (al pizarrón) para que supieras hacerlo. Este profesor aparte de que era muy estricto, decía: ¡a ver, pásale!, si no sabías, te iba explicando, o sea no te decía “tú debes saber”. Explicaba, decía todo el procedimiento y lo aprendías.

OPD1eaALA1.- [...] en la prepa tuve un profesor de química, no traía su material, solamente su láser y su pizarrón; daba la clase y lo relacionaba con lo que teníamos. Una vez nos habló del alcohol: “contiene, esto, hace esto, luego cuando ya estás bailando y que no sé qué... hasta el más seriecito se pone a bailar, ¿qué está pasando?”, luego explicaba. Era muy interesante porque nos tenía así (expresión de interés). Nos reíamos, nos interesaba y ahora que estoy aprendiendo, lo que él hacía era ponernos cosas con las que teníamos

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

relación. Cuando vas a una fiesta y tomas ¿por qué estás mareado, por qué no tienes buen equilibrio?, lo iba explicando, eso impactó tanto en nosotros. Aquí en la Normal no tanto que te atraiga sino que si estás interesado pones atención, si sabes de lo que está hablando el profesor le pones interés.

OPD1eaALA1.- [...] hay muchos maestros que tú dices: ¡me cae muy mal pero pues la clase, la verdad la da muy bien o le entiendes, te explica muy bien, pero acá afuera no, no te cae bien!

Los docentes al interactuar con alumnos de preescolar, primaria o profesional ejercen alta influencia; en la clase diaria de manera intencionada, voluntaria o sin pretenderlo muestran a los estudiantes rasgos actitudinales, verbales, valores que son observados y posiblemente los incorporen a su personalidad y actividad futura. La catedrática de segundo semestre caracteriza la forma de influir con su estilo docente: “casi nunca estoy sentada en el escritorio, me acerco, me voy al final del salón, me siento en los escritorios de los muchachos, me involucro con ellos a la hora de trabajar” (OPD1eC).

El registro en la memoria es recuperado por estudiantes de cuarto semestre, evocan las acciones de maestros que les dejaron huella por la forma de dirigir la clase, reconocen cómo facilitó el aprendizaje al ajustar la enseñanza ante la evidente dificultad de los estudiantes. La cita coincide con la posición de Monereo (1999) acerca de que la educación ofrecida por los docentes, que ha de provocar que los alumnos aprendan a aprender.

OPD2eaALA2.- [...] en la prepa el maestro de matemáticas era muy enojón, mantenía el grupo controlado. Ponía ejercicios en el pizarrón, tú sabías si contestabas o no. Al final del bloque revisaba la libreta, empezó a observar que eso no estaba funcionando, tenía muchos reprobados. Tomó la estrategia de que debías pasar al pizarrón, ponía el ejercicio y decía: “puede surgir este problema, tengan cuidado en esto, se puede resolver de esta manera”. Me gustaba su manera de dar la clase, te hacía partícipe, si algo se atoraba, decía ¡tú ayúdale!, cualquiera que tuviera duda levantaba la mano y preguntaba.

La influencia es ubicada también en la exposición a la cátedra en la Normal, hacen uso del ejemplo observado en la cátedra del formador de docentes. Asisten a práctica y durante su clase recuerdan acciones

implementadas por el catedrático, mismas que utilizan. En esta idea, la UNESCO (2008) declara que los formadores de docentes desempeñan un papel decisivo en la definición de profesionales con orientación inclusiva; los estudiantes y egresados de la LEE 2004, manifiestan su admiración, respeto y atracción por las prácticas de algunos catedráticos que impactaron en su trayectoria como estudiantes normalistas.

OPD2eaALA1.- [...] el maestro E., siempre nos dice... bueno... yo veo que nunca hay un espacio de silencio en su clase. En preescolar si voy a trabajar con niños pequeños, procuro que no haya silencio, eso los distrae, los dispersa. OPD2eaALA2.- [...] sí, el maestro E., lleva una organización en la clase, ayuda mucho tener un control del trabajo y no es fácil de que te pierdas. Sabes que hay un inicio, un desarrollo y un cierre. Siempre está propiciando el estar interactuando y participando, nunca hay un momento de silencio.

Establecer distancia entre cómo se vivió la enseñanza en la historia escolar y las propuestas actuales de enseñanza es presentada por la catedrática de cuarto semestre. Explica que algunas lecturas del programa de observación y práctica orientan en la reflexión y el análisis de la experiencia pasada ante modelos de docencia, esto coloca a los estudiantes normalistas ante la distinción de la experiencia como alumno en la educación básica y la formación profesional actual, sustentada en aportes teóricos vigentes.

EROPD2C.- [...] se les hace ver que quieren enseñar a partir de las experiencias de aprendizaje que tuvieron con sus profesores. Hay una lectura... creo que es en OPD II, habla de cómo les enseñaron las matemáticas, se les pregunta ¿cómo dice el plan que se deben aprender las matemáticas?, es el contraste. Es cuando ellos se dan cuenta de que hay que establecer una diferencia en cómo lo he vivido y cómo tengo que mediatizar a partir de lo que estoy aprendiendo. Pesa mucho la formación que tuvieron.

Al llegar a sexto semestre los estudiantes han conocido a la mayor parte del cuerpo docente que atiende la LEE 2004, tienen bien claras las formas de trabajo, en el aula responden de acuerdo a ese conocimiento. Saben del nivel de esfuerzo que demandan algunos catedráticos, la escasa dedicación de otros, y reconocen la autoridad académica del docente

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

al que admiran y buscan imitar en la escuela de práctica. Los futuros profesores observan, experimentan y valoran el grado de compromiso y preparación de los catedráticos.

OPD3eaALO1.- [...] una amplia gama de maestros, sabes cuál es su dinámica de trabajo, si no te permite hablar cuando quieres intervenir, es cortante; hay otro profesor en el mismo grado que era más flexible, más dinámico. Te vas apropiando, empapando.

Una vez que nombran rasgos generales, se les cuestiona si esas características les motivan para generar su propio modelo docente, la respuesta es inmediata: “me gusta mucho cómo es la maestra M., muy puntual en las cosas que quiere rescatar. El maestro F, dice ¡es esto!, me gusta esa manera de organizar el trabajo” (OPD3eaALO1). “Sí, realmente nos apropiamos... sí he llevado a cabo algunas actitudes que tienen los maestros de la Normal, me ha ayudado a crecer como persona y a crecer en mi profesión” (OPD3eaALA2).

El aporte del catedrático en sexto semestre confirma una idea central en este trabajo: a medida que se interacciona y se establecen códigos significativos, símbolos, lenguajes; los individuos que se identifican con ellos los asumen y procuran incorporarlos al papel que desempeñan, perduran y son recreados al paso del tiempo; Berg (2004), menciona que los humanos dicen y hacen, según interpretan su mundo social. En este caso, el catedrático comparte el desarrollo de su tarea profesional con quienes fueron sus maestros durante su formación normalista. Revela aspectos valiosos que se reproducen enseguida:

OPD3eC.- [...] lo voy a decir de la siguiente manera: siempre he creído, he tenido en mente que hay personas que nos marcan mucho en lo profesional, en la vida privada. Tengo ejemplos de maestros excelentes y he tratado de copiar o hacer propio ciertos aspectos que son muy particulares de ellos y que a lo mejor no se dan cuenta pero que siempre he tratado de reflejar en la práctica. Hay un maestro que se llama P. C., E. N., G. C., E. G., J. J., F. H., C. R., y algún otro que no recuerdo su nombre. Considero que de la formación que me han dado estas personas, trato de tomar lo mejor, las tengo muy presentes. Trato de que eso que me formaron, sea parte de la vida de estos jóvenes y que en cierto

momento ellos en su vida profesional digan: ¡yo me acuerdo que el maestro J., decía que esto así o lo hacía así! A lo mejor no con lo que yo haga, sino con lo que todos los maestros en cierto momento me dejaron y que ahorita yo puedo reflejar, y bueno uno también le pone de su pizca.

El catedrático que declaró lo anterior asume que su modelo docente, su desempeño ante un grupo es, en parte, producto de las experiencias acumuladas como estudiante, se amalgaman en el individuo y las refleja con sus estudiantes; pasado el tiempo puede ser que en algún momento de su vida profesional asuman tales rasgos. Afirma que los estudiantes de la LEE 2004 están expuestos a ejemplos valiosos de hacer la docencia. “de los ejemplos que doy (docentes distinguidos), son por decirlo así, un faro en la oscuridad, saber hacia dónde dirigir y cómo, no estar perdidos” (OPD3eC).

La experiencia en octavo semestre sigue una dirección semejante, al indagar sobre el origen de las acciones docentes emprendidas al entrar al grupo escolar por primera vez, la respuesta es inmediata. Recurren a los recuerdos, a imágenes mentales, recrean acciones recurrentes de sus profesores en la escolaridad básica; son vínculos con el pasado, perduran e influyen a pesar del paso del tiempo, dirigiendo algunas decisiones en el desarrollo de la práctica en formación. Los ejemplos que siguen confirman que la experiencia vivida como estudiantes, ante los modelos de ejercer la docencia, anula los conocimientos generados a partir de los textos ofrecidos en las antologías de OPD. En las referencias dadas por los estudiantes normalistas no aparece señalamiento alguno a las fuentes teóricas de los estilos docentes que algunas de las catedráticas entrevistadas mencionaron.

OPD4eaALA2.- [...] recordar cuando estabas en la primaria, cómo las maestras se dirigían a ti, o al padre de familia o al niño que estaba llorando. No todos los maestros, a los que impactaron en tu desarrollo: ¡ay pues la maestra hacía esto, a lo mejor si yo lo aplico me va a funcionar!

OPD4eaALA1.- [...] cuando yo estaba en la primaria: ¡buenos días niños!, y todos: ¡buenos días!, y lo tradicionalista que como nos educaron a nosotros, así queremos que sea.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

OPD4eaALA1.- [...] la experiencia nos ha dado la pauta de que tengamos nuestra propia identidad, nuestro propio intervenir en un grupo. El cómo llegamos, el cómo los saludamos, lo que retomamos de nuestro pasado y las experiencias que hemos tenido, nos van afinando.

En la docencia se reproduce una cadena de ejemplos, así lo expone la catedrática de octavo semestre. Reconoce que durante la clase modela de manera consciente e intencionada algunas pautas que los futuros docentes pueden incorporar a su perfil de egreso, de esa manera, tal y como es señalado por Maldonado (2009), el practicante recibe ejemplos de conductas que se transmiten entre colegas.

OPD4eC.- [...] procuro hacerlo con frecuencia, no para que copien. Les he dicho: ustedes dentro de su formación escolar han tenido maestros y pueden encontrar cosas que les gustaron y cosas que no les gustaron, incluso de mí. Retomen en el sentido de su formación personal, no para imitar sino para desarrollar, poner su toque. También las acciones que yo hago, la manera como me acerco a ellos, o como trato de generar un vínculo más allá del docente-alumno, no con la intención de que seamos amigos sino que vean que un maestro también puede tener acercamiento con sus alumnos, que puede denotarles confianza y seguridad en el dirigirse hacia él, en preguntar, en replantear dudas. Pretendo que desarrollen su propio perfil docente, pero sí en relación a las experiencias que han tenido, que identifiquen aspectos que pueden ser funcionales y qué toque les pueden dar de manera personal.

Agrega que los rasgos positivos que se incorporan desde la experiencia como estudiante se evidencian en las prácticas en formación. Sostiene que “desde la manera como se comportan, como se paran frente al grupo o atienden a los papás” (OPD4eC), reflejan la influencia de su historia escolar. “Incluso el tema que eligen (para el documento recepcional), muchas veces es proyección de las necesidades que tienen, cuestiones de su personalidad o de su experiencia con maestros. Definitivamente sí generamos mucha influencia” (OPD4eC).

Con la finalidad de conocer si en las reuniones colegiadas de los catedráticos responsables de las asignaturas de la LEE 2004, se reflexiona o discute sobre la historia escolar de los estudiantes normalistas y la

influencia que tiene en la definición de su perfil profesional, acepta que no es tema de agenda.

OPD4eC.- [...] se lleva a cabo de manera implícita, cuando trabajamos en los colegiados la situación de cuáles son las competencias que tienen y que pueden poner en juego, pero de una manera explícita, abierta, haciendo énfasis a que el alumno ha tenido muchos maestros y que de todos toma experiencias no se aborda.

En el grupo focal, las egresadas dicen ser profesionales interesadas en los niños y en sus aprendizajes. Se comunican con los menores, están cerca de ellos y los escuchan. Al explicar cómo han llegado a ser docentes gestoras de aprendizajes surgen nuevamente las referencias docentes de la historia escolar y lo observado durante la formación profesional en la Escuela Normal. Lo anterior confirma el peso de la historia en la codificación de simbolismos (Mead, 1964; Blumer, 1969) que ayudan a explicar y actuar en la realidad social próxima.

GFE3.- [...] he retomado de todo, en la primaria me acuerdo que tal maestra nos ponía esto, y la verdad he retomado actividades que a mí me pusieron o me acuerdo de la prepa y digo: ¡ay no, ese maestro a mí no me gustaba cómo daba la clase, yo no voy a ser así!, o me acuerdo de aquí de la Normal y también retomo alguna actividad, o de la práctica también. Creo que es retomar un poco de todo lo que hemos visto, vivido y observado.

GFE1.- [...] de todas esas experiencias que hemos tenido pero también en buena medida influye nuestra personalidad, ya venimos formados y se viene a complementar con lo que hemos experimentado, con el tipo de docentes que nos ha gustado cómo trabajan, influye el lugar en el que estás, el contexto. No puedo decir que ya tengo un estilo definido, siento que es moldeable, de acuerdo a la situación.

Durante la entrevista con una egresada, aparecen imágenes “docentes” que permanecen en su caudal de experiencias como estudiante. Recurre a ejemplos observados y cobran vida, los modifica, actualiza, incorpora su “toque”, tal como lo señalaron algunos estudiantes de la LEE 2004. Establece que todo estudiante, en especial aquellos que se preparan para ejercer la docencia, observan a sus profesores, aprenden de su estilo

de enseñanza, se centran en rasgos atractivos, con poder persuasivo, van acumulando estrategias exitosas, funcionales y en el momento preciso recurren a ellas. La frecuencia en el uso provoca que sean incorporadas a sus habilidades profesionales. Durante esta asimilación de ejemplos se da una interpretación o asignación de significados a los símbolos (Berg, 2004), y su asociación a objetos (Blumer, 1982) físicos, sociales o abstractos.

DE.- Muchas experiencias se han acumulado, algunos maestros que tuve en la primaria o en la secundaria me agradó su forma de dar la clase; hoy pongo en práctica algunas estrategias que me agradaron. De la Escuela Normal también, los maestros daban sus clases y he tomado algunas características. Lo que soy como docente es resultado de la Normal pero también incluye lo que en mi historia como estudiante viví en distintas experiencias.

DE.- [...] ¿qué tomamos de ciertos maestros en nuestra formación en la niñez y la formación en la Normal? Tenía un maestro en la prepa, daba aritmética; el grupo era ruidoso, yo me sentaba al frente y me chocaba que mis compañeros hacían un escándalo. Un día llegó con el silbato (ríe), a partir de ahí mis compañeros guardaron silencio, nos molestaba el sonido del silbato —*yo lo hago un poquito más suave*— ¡pero él lo hacía bastante fuerte! (ríe) Pero con eso le hicimos caso. De ahí lo tomé, y de hecho el maestro de física me dice ¿y usted por qué trae silbato si no es de física?, ¡ah! Le digo, es que yo lo utilizo para esto, me ha funcionado.

El docente de USAER, egresado de la LEE 2004 se define como gestor de aprendizaje, teniendo como plataforma la experiencia estudiantil previa al ingreso a la Escuela Normal; elige la profesión por identificación con la enseñanza, por “herencia familiar”, por ser una profesión accesible o por otra razón. La vivencia en las aulas durante la educación básica, esa historia compartida con profesores y profesoras le ofrece un abanico de formas de enseñar; algunas agradables, otras impactan en la vida, unas más mostraron la ruta laboral o la atracción por la enseñanza. Lo han expresado, y se confirmó durante la observación de la práctica docente en USAER.

Durante los ocho semestres en la Normal los modelos docentes aparecen ante los futuros profesores, inicia el contacto con los grupos escolares desde la práctica en estudio, del encuentro a través de la obser-

lación del entorno y el proceso escolar; reconocen la influencia social, cultural y social del contexto en la escuela y en la práctica docente. Al ingresar al aula perciben los innumerables sucesos cotidianos, las interacciones cobran sentido, dan cuenta de las actividades centrales del profesor en preescolar, primaria y secundaria; observan y asumen las que corresponden al profesor de educación especial. Aparecen los padres de familia como protagonistas en múltiples actividades de los centros escolares. Los niños ocupan un lugar especial, el contacto con ellos a través de la ayudantía, la práctica y el trabajo docente pone a prueba sus habilidades docentes, en las sesiones de análisis muestran cómo van definiéndose algunos rasgos del perfil de egreso.

En el grupo de catedráticos responsables de las asignaturas de la LEE 2004, se ubican profesores que alternan su actividad de formador de docentes con la práctica educativa en USAER o en CAM; conocen el campo laboral, no han perdido el contacto con la educación especial, en las entrevistas son nombrados por su prestigio, por ofrecer valiosos ejemplos de cómo educar, su presencia “pesa” dicen los estudiantes normalistas y egresados, los consideran pilares fundamentales en su preparación profesional, y como lo expresó un catedrático, el ejemplo se transmite de generación en generación. Son además, egresados de la BECENE, cursaron el plan de estudios de licenciados en educación primaria y una vez incorporados al nivel de educación especial realizaron estudios de licenciatura afín y de posgrado.

V. **Aportaciones a la discusión teórica de los gestores de ambientes de aprendizaje**

No basta con ingresar al campo de estudio y hacer visible lo invisible, patente lo ignorado, develar lo oculto; viene luego el compromiso con la humanidad, con la ciencia, con la profesión...

La obra **Formación de profesionales de la educación especial: gestores de ambientes de aprendizaje**, permite expresar como resultado de la indagación realizada y con el apoyo del análisis de datos presentados en el apartado anterior, que los estudiantes y egresados de la LEE 2004, al generar un ambiente de aprendizaje, recurren en primera instancia a los aportes que la experiencia estudiantil les brindó durante los años de estudio previos al ingreso a la Escuela Normal.

Los modelos docentes a los que fueron expuestos funcionan como un referente en las situaciones críticas, para las cuales no están preparados desde la formación profesional que se ofrece en la Normal; otra fuente directa que nutre el desempeño ante los grupos escolares son las recomendaciones dadas por los catedráticos acerca de cómo parecer y actuar como docente, situación que se ofrece sin mediar sustento teórico alguno.

Al egreso, siguen permeando las experiencias significativas de docentes exitosos, las recomendaciones de colegas o de los catedráticos normalistas, se agregan las aportaciones que genera la propia experiencia docente, mediada por los saberes teóricos que en su momento fueron o no trascendentes desde la formación inicial, y que cobran significado al momento de “vivir” eventos que como estudiante no tenían sentido, y al experimentar la docencia reconocen la solidez de algunos contenidos curriculares.

Del planteamiento general se derivaron tres intenciones secundarias. La **primera** *buscó reconocer si desde las asignaturas de OPD, al promover la formación de los alumnos normalistas, se identifica y promueve el desarrollo del perfil de egreso como gestor de aprendizajes.*

Indagar con estudiantes normalistas y catedráticos acerca de la práctica diaria para la formación de docentes y el logro del perfil de egreso estipulado en el plan de estudios 2004, lleva a precisar que los estudiantes no ubican los campos formativos, y menos refieren los rasgos que incluyen; es consecuencia natural que no reconozcan actividades que en su formación profesional inicial tengan como propósito incidir en el desarrollo de su perfil de egreso. Por su parte, algunos catedráticos señalan los campos formativos y los rasgos del perfil de egreso, los vinculan con actividades que, desde su desempeño en el aula de la Normal, dicen realizar para promoverlo, en las visitas de observación de la práctica o durante su intervención en las sesiones de análisis de la práctica; sin embargo, la contradicción surge al escuchar a los estudiantes normalistas, y se confirma luego con la opinión de los egresados del plan de la LEE 2004, o durante la observación de las “puestas en común” al presenciar la participación de estudiantes con respecto a la intervención de catedráticos. Los datos apuntan a que los futuros docentes son, en gran parte, responsables de su propio proceso formativo como gestores de ambientes de aprendizaje.

La información recabada con respecto a *cómo perciben los estudiantes normalistas el desarrollo del perfil de egreso como gestor de ambientes de aprendizaje desde su experiencia formativa en prácticas en USAER*, es escasa para concretar una respuesta puntual a la **segunda** intención derivada del planteamiento general.

El término “ambiente de aprendizaje” no se incorpora al vocabulario ordinario en la cátedra normalista. Las opiniones logradas se apoyan en “yo creo”, “yo supongo” como preámbulo para expresar la idea que genera la expresión. La excepción son los estudiantes de sexto semestre que participaron en un curso denominado “ambientes de aprendizaje” ofrecido en las instalaciones de la Escuela Normal. Lo anterior permite distinguir entre el aprendizaje intencional y el aprendizaje incidental, aquel que surge en forma no deliberada y sin esfuerzo, fuera de una situación de enseñanza o aprendizaje propiamente diseñada y con un propósito.

Al vincular el ambiente de aprendizaje con el desarrollo de prácticas en USAER, aluden a situaciones relacionadas con la armonía, el buen trato, la comunicación, la disposición de materiales para el trabajo del alumno, así como ciertas condiciones físicas del aula (iluminación, mobiliario, nivel de ruido). En efecto, son elementos que dan sentido al ambiente de aprendizaje pero reducen la concepción que se ha explicitado en este documento —y que considera a quien aprende—, al conocimiento, la evaluación y la comunidad (Bransford, Brown y Cocking, 2007).

Los egresados de la LEE 2004 que laboran en USAER son el interés de la **tercera** intención, muestra que *en el perfil de egreso domina lo teórico y algunos aportes empíricos ofrecidos por los catedráticos*. Una idea precisa y con fuerza es compartida: la mejor aportación del plan de estudios de la LEE 2004 es el saber teórico; la experiencia lograda en el campo de trabajo, con los colegas y las diversas situaciones que la vivencia en la institución con USAER provee, son los insumos básicos para considerarse un gestor de aprendizaje. Cabe señalar que algunos contenidos curriculares son recordados, implementados y compartidos con sus compañeros de escuela al “descubrir” el sentido que no tuvieron al ser simples contenidos propuestos en la Escuela Normal. Esto reafirma la necesidad de implementar en las aulas una enseñanza situada, donde el aprendizaje adquiera sentido al ser producto de la actividad, el contexto y la cultura donde surge y se utiliza.

Los resultados obtenidos al explorar el tema de interés a través de la entrevista, la observación y el grupo focal —y una vez aplicado el proceso de análisis de datos ya mencionado— permiten subrayar que la formación inicial de docentes en educación especial ha de transitar a un modelo que privilegie el análisis de las experiencias de práctica en las instituciones que cuentan con el servicio de educación especial. No se niega la importancia de la formación teórica, tiene un espacio insustituible; sin embargo, los resultados indican la necesidad de implementar procesos de sensibilización a los formadores de docentes, en ellos recae la tarea de provocar en el estudiante una confrontación entre la experiencia que logra en la práctica con los aportes de la investigación; no es suficiente el

contenido curricular, actualmente se dispone de numerosas experiencias de investigación que proveen de herramientas teóricas, conceptuales, prácticas y de orden socio-cultural necesarias para ejercer una práctica docente comprometida con el enfoque de la educación inclusiva.

Intentar cerrar y dar cuenta de los hallazgos logrados en el estudio, lleva a descubrir que se ha tocado apenas la superficie de lo que representa el tema de interés. En esta travesía, el contacto con el proceso de formación profesional para ejercer la docencia desde tres espacios diferenciados, pero vinculados de manera estrecha, permitió avizorar la compleja experiencia de convertirse en docente de educación especial; el primer acercamiento llevó a ser testigo del encuentro de los estudiantes de la licenciatura en educación especial de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí con los catedráticos, compartir la experiencia lograda en las jornadas de práctica, exponerla en las sesiones de reflexión y análisis de la práctica docente en formación, llamadas “puestas en común”, escaparate donde los futuros docentes dejan ver el desarrollo gradual de los rasgos del perfil de egreso.

Ya explorada esta fase de la formación inicial para ejercer la docencia, siguió el contacto personal con los protagonistas: los catedráticos, los estudiantes y los egresados de la LEE 2004 se dejaron ver como son. El cruce de opiniones ventiló encuentros y desencuentros, las voces de unos y otros mostraron su posición respecto al ser docente, al trayecto hacia el logro de un perfil profesional mediado por el desarrollo de un plan de estudios, y la participación en las jornadas de práctica docente en las instituciones de educación básica con apoyo de los servicios de educación especial.

El tercer sitio de encuentro con el tema de estudio en su fase viva, en acción, se dio en las aulas de una escuela primaria ubicada en una zona rural cercana a la capital del estado de San Luis Potosí. La docente, egresada del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004 impartida en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, abrió las puertas de su aula de apoyo, permitió atestiguar su trabajo, dialogó con los profesores de grupo para acceder a la observación del acontecer en el aula, y presenciar el desempeño docente ante alumnos

que por diversas razones han enfrentado y luchado contra las barreras para el aprendizaje y la participación; en otras palabras, observar cómo el perfil de egreso y los rasgos que lo integran se manifestaron para ofrecer respuesta educativa a las necesidades de los alumnos.

Una característica que es inherente al hombre, y que le ha acompañado durante su existencia, es la de generar mecanismos que permitan perdurar a través del tiempo, dejar constancia de las creaciones que las generaciones van ideando para comunicar a las siguientes, para que éstas las tomen como referencia en su tiempo de existencia. Así, tenemos que se han inventado innumerables herramientas físicas, sociales o abstractas que organizan la vida y se heredan de generación en generación, incorporando éstas últimas a las que su época y nivel de desarrollo les permite producir. La educación, sin duda alguna, es muestra de ello; se matiza y da cuenta de la era a través de su enfoque, interés, alcance, posibilidades.

Desafortunadamente estas herramientas no llegan a todos los seres humanos; la historia pasada y la reciente da cuenta de que la democracia “es un ideal si en una sociedad histórica se presenta lo contrario” (Piña, 2011, p. 11), es decir, no se cumple con lo que la vida en común y las necesidades individuales exigen. Resulta al tiempo que aquello que se niega a los menos favorecidos se convierte en lo común, en lo que les corresponde y gradualmente se normaliza, siendo incorporado en la cultura, en el diario vivir e incluso en el destino de muchos.

Lo anterior es el precedente para citar que, en pleno siglo XXI, actos de discriminación, estigmatización y exclusión son ejercidos de manera indiscriminada ante los ojos de la sociedad y la indiferencia de quienes tienen la misión de erradicarlos; sí, la referencia es clara, se alude a los docentes, a quienes se les ha confiado la tarea de formar a los niños y adolescentes (Piña, 2011).

El presente documento, resultado de la indagación centrada en develar un pequeño reducto de la formación docente inicial —de aquella destinada a formar a los docentes de la educación especial—, tomó como uno de los ejes centrales a la *educación inclusiva*, que el informe de *Salamanca, Cinco Años Después* (UNESCO, 1999) refiere como un proceso

educativo que desafía las prácticas segregadoras e intolerantes, y se enfoca en la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos que asisten a cada escuela. El interés de la educación inclusiva no es marginal, no es la defensa de un grupo pequeño de niños y niñas que se han incorporado a las escuelas regulares, es la aspiración genuina que busca la transformación de los sistemas educativos en el mundo.

Bajo esta perspectiva, la investigación se dirigió a conocer de qué manera los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial 2004, generan ambientes de aprendizaje durante su formación inicial, y cómo se expresa este rasgo del perfil de egreso al ser docentes adscritos a una USAER. El interés por conocer la definición de un profesional como gestor de aprendizaje, a partir de sus prácticas iniciales en la formación, cobró sentido al evidenciarse en los colegiados docentes de la LEE 2004, en las visitas de observación a la práctica de los estudiantes y en la comunicación con egresados, el nivel de insatisfacción con la profesión, con los rasgos del perfil de egreso y la posibilidad de actuación ante los escenarios de inclusión educativa.

Una idea básica que orientó la mirada indagadora fue tener presente que la diversidad del recurso humano (Araque y Barrio, 2010), abundante en los espacios educativos, provee de elementos insustituibles que son factor nuclear en el logro de aprendizajes. Las historias de los niños y niñas son únicas, sus experiencias y necesidades son diversas, la cultura que les identifica se ha concretado en un espacio familiar-social irrepetible. Esa diferencia, da lugar a la diversidad, que es el rasgo más distintivo entre los seres humanos, y al mismo tiempo ha resultado ser el motivo para segregar, estigmatizar y excluir, para negar oportunidades a quienes se distinguen por ser portadores de un grado mayor de la diferencia.

Ser distinto es la norma, y es desafortunado que la diferencia se constituya en causa para negar el derecho a ser educado bajo las mismas oportunidades que son ofrecidas a otros. Algunas diferencias que se vuelven elemento segregador es tener alguna discapacidad, “construcción social que impide la plena aceptación de las personas porque se les restringe su inclusión a las actividades” (Piña, 2011, p.

79), contar con un nivel intelectual por debajo o incluso superior al promedio, ser de origen humilde o hablar una lengua distinta a la dominante, padecer alguna enfermedad, entre otras condiciones, pone a quien es portador de dicha singularidad ante la posibilidad de perder el derecho a recibir educación al ser trasgredido por innumerables factores ajenos e internos al sistema educativo.

Convertirse en profesional de la educación, que genera oportunidades para que los alumnos construyan saberes (Fierro y Fortoul, 2011), no es resultado de haber cursado un plan de estudios, es la suma de diversos eventos que se viven y se potencian durante la formación académica. Los estudiantes de la Escuela Normal en su trayecto formativo viven la mayor parte de su estancia en dicha institución como alumnos; ingresan a las aulas, estudian, establecen contacto con el conocimiento propio de la profesión a través de los textos, de la experiencia de sus maestros y del intercambio con sus compañeros. También viven otra fase, que es corta pero de alto impacto, por periodos breves durante sus estudios han de verse, pensarse y actuar como profesores cuando asisten a las escuelas de práctica a realizar tareas propias de la formación inicial; conviven con los niños y las niñas, con los adolescentes, con aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y que aun en la escuela son objeto de segregación. Esta dualidad, que se alterna en diversos escenarios va forjando el ser docente, el ser un profesional de la docencia que podrá asumir el compromiso de ofrecer una educación para todos, de promover y pugnar porque la aceptación de la diversidad sea el camino a los procesos democráticos a los que se aspira, y por los que se ha luchado desde tiempos remotos.

Los normalistas asisten a las escuelas de práctica siendo estudiantes, y al ingresar a ellas han de asumirse como profesores, en esas experiencias logran advertir un concierto de ejemplos de cómo ser docente; presencian vicios, excesos, a veces pasión, en otras un sentido de vocación genuino, el ejemplo incuestionable o la entrega a la tarea con la firme convicción de promover el desarrollo de los niños y las niñas. Algunos modelos son cuestionados en las sesiones de análisis, otros son

considerados ejemplo y aseguran incorporarlos; más tarde, ya egresados, reconocen que ese pasado ha contribuido a configurar su perfil docente.

Estas experiencias de socialización profesional (Castañeda y Navia, 2009) durante la formación, les enfrenta a realidades que van a encontrar en su futuro ejercicio docente. Observarán dinámicas rutinarias, excluyentes, innovadoras, con algunas se sentirán identificados, otras les causarán conflicto o indiferencia, unas más motivarán el compromiso ético de la profesión, de ser docentes que viven la enseñanza con alegría (Esteve, 2009) dando lo mejor de sí, ayudando a que los demás sean mejores personas, preparados para vivir una vida propia.

¿Cómo viven los estudiantes normalistas y qué sucede durante sus prácticas de enseñanza? ¿Qué problemas enfrentan al estar ante el grupo escolar y cómo los resuelven? ¿De qué manera se van articulando las experiencias de enseñanza para conformar el perfil de egreso? Fueron algunas preguntas que detonaron el interés de la investigación, fueron cambiando, se volvieron más precisas a medida que se avanzó en el contacto con los datos. Los tópicos de entrevista situaron los elementos nucleares a indagar a través de la pregunta, se focalizaron en la observación y guiaron el análisis de la información recabada. A medida que surgían relaciones se configuraron las categorías que concentran los hallazgos y dan sentido a las expresiones de los protagonistas, se acercan al cómo significan su mundo (Merriam, 1998).

La mediación del contexto es una noción central en la investigación educativa que hoy se realiza, en especial cuando se indaga acerca de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto cobra especial interés cuando se busca generar propuestas innovadoras y adecuadas en el ámbito de la educación especial, pues las condiciones de las personas se ven involucradas en una compleja interacción con las fuerzas ambientales que les rodean (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003). Esta noción otorgó solidez a la idea de ambientes de aprendizaje; ese contexto donde se relacionan los alumnos y el profesor, a partir de componentes sociales, afectivos, materiales (Palominos, Barrera y Monteros, 2006) y otros que les otorga el medio en que crecen como seres humanos con

una carga histórica, llena de significados, símbolos, saberes y múltiples recursos que les resuelven la vida inmediata.

El contexto y el ambiente donde se desarrolla el proceso educativo influyen de manera importante en lo que sucede en las escuelas. Conocerlo ayuda a comprender las posibilidades educativas que se ofrecen, el nivel de encuentro e intercambio entre los que participan. En ese escenario, saturado de símbolos (Berg, 2004), fruto del reiterado encuentro, los aprendices de maestro acceden y se apropian de algunos, generan otros y comparten los que poseen. Los niños, destinatarios de la oferta de la escuela, igual se ven sumergidos en esta red de encuentros, asisten con su acervo de saberes que han acumulado en su corta vida; algunos llegan con particulares condiciones que resaltan en la diversidad —ya notoria de por sí— ese rasgo que en muchos casos se convertirá en el pretexto para etiquetarlo y marcar su recorrido educativo, social y tal vez toda su vida.

La estancia en las escuelas de educación básica con servicio de educación especial, significa para los estudiantes normalistas el contacto con creencias docentes y sus consecuentes prácticas. Es un constructo complicado, difícil de aprehender, de desentrañar, pero lo van conociendo paulatinamente a medida que el contacto se intensifica. En las puestas en común nombran con soltura formas de pensar y de actuar, dominantes o trasgresoras del derecho a recibir la educación, evidencian la necesidad de un profesor diferente, capaz de responder a la diversidad latente en los grupos escolares (Gallego y Rodríguez, 2007). Lo mencionado resalta la urgente necesidad de implementar mecanismos que promuevan la relación de colaboración entre el maestro de USAER y el maestro de la escuela regular ante la atención de alumnos con discapacidad.

Este conocimiento gradual y cotidiano desde que ingresaron a su vida de estudiantes, está orientado por la dinámica de las instituciones y por el contacto con los expertos, los profesores con trayectoria. Se observa que ese conocimiento de lo que es ser docente y actuar como tal, no es un proceso lineal, mecánico; es cuestionado, enfrenta la resistencia que imponen los ideales y las aspiraciones fundadas en la ética y la calidad humana, muchas veces potencia el hacer las cosas de modo distinto. La

biografía personal (Mares, Martínez y Rojo, 2009) y los vínculos con ciertas prácticas docentes termina imponiéndose al modelo de profesor deseable que postulan los programas de formación.

El modelaje docente (Maldonado, 2009) —intencionado o no— es ofrecido a los normalistas no sólo por el tutor (profesor de la escuela de práctica) o el catedrático de la Normal, también lo hacen los otros profesores y el director —aun sin contacto directo—; de igual manera, los recuerdos de aquellos docentes que afectaron de manera positiva o dañaron la vida siendo estudiantes en la educación básica, adquieren vigencia y se incorporan en sus prácticas profesionales siendo estudiantes de la licenciatura en educación especial. La reincidencia en el uso del modelaje, basado en la experiencia previa, alerta sobre la escasa implementación de la asesoría y tutoría en los procesos de formación para la docencia ofrecidos en las escuelas normales.

Existen otros canales que aportan información de la docencia. La visión de la enseñanza como tarea que implica educar a niños y niñas, recibe la experiencia que familiares que se desempeñan como maestros les han comunicado durante su crecimiento y la vida compartida. Estos datos que se actualizan en la práctica, son señal de una búsqueda por llegar a ser docente. De forma constante, las variadas experiencias con niños que demandan atención diferenciada les lleva a cuestionar los criterios de actuación que reciben desde el ejemplo y de la formación académica en la Escuela Normal. Se observa un convencimiento de la responsabilidad que la misión de la profesión otorga; expresan frustraciones por las limitaciones del papel de “practicante” ante la evidente negación del derecho a la educación; exponen la necesidad de transitar a actitudes más incluyentes, la de corregir errores en la práctica pedagógica, la urgente necesidad de buscar opciones y asumir compromisos éticos de la profesión, como llegar a un perfil profesional para la docencia (Segura, 2004) que se refleje en la vida personal y profesional.

¿Cómo se vuelven gestores de aprendizaje los alumnos de la licenciatura en educación especial? Varios elementos ayudan a clarificar la cuestión, por un lado la Escuela Normal y sus profesores; como seres sociales e históricos reproducen acciones, pensamientos, discursos que

contradican o afirman las posturas prescriptivas de los programas que desarrollan, se da una reproducción de las prácticas conocidas, aun cuando el discurso en la enseñanza se oponga; otro elemento vivo y de verdadera emergencia es la apropiación de los significados que los normalistas hacen del ser docente, de la identidad profesional (Esteve, 2009), se da de manera activa, dialéctica, aparece la aceptación, la resistencia, se reinterpreta, se crea y se recrea, se busca en la propia historia y emergen los significados compartidos; esta actividad permanece muy oculta a los ojos de los formadores de docentes, la oferta que hacen está alejada de las realidades que imperan en el ejercicio docente (Castañeda y Navia, 2009), aun cuando son partícipes de esa continuidad y posible cambio de los fundamentos que llevan a definir un perfil profesional en los docentes nóveles.

Los futuros maestros incursionan en el terreno escolar, visitan las escuelas, ingresan a los grupos y observan, desarrollan secuencias didácticas, interactúan con los alumnos, con los profesores, con los padres; los saberes que les suministra esta experiencia son soporte para apropiarse de manera selectiva de prácticas docentes que nutren su perfil profesional en desarrollo. Durante las prácticas en formación despliegan experiencias que han acumulado en distintos ámbitos—familiares, de la historia escolar como estudiante, del saber académico que aporta el trayecto curricular en el que se ubique (Díaz Barriga y Hernández, 2010)—en estos espacios ha transcurrido parte de su vida, y este filtro es el que permite tejer los referentes que acumulan, a partir de las relaciones que establecen con otros miembros del ámbito donde transcurre su formación inicial.

Este proceso de apropiación, integra diversidad de significados elaborados con respecto a lo que significa la vida en la escuela y la función docente en la tarea de educar a las generaciones jóvenes. Los normalistas mostraron que cuentan con un bagaje de experiencias relacionadas con el trabajo docente, anteriores al ingreso a la Escuela Normal, ese fondo de saberes les otorga cierta autonomía para probar, modificar o replicar ante las demandas de la dinámica grupal durante el ejercicio de sus prácticas docentes en formación.

El conocimiento que los normalistas han adquirido sobre la vida en la escuela y la actividad propia del docente, es afirmada como una colección acumulada en el tránsito socializante por las aulas en la escuela de educación básica y las experiencias posteriores, es un aporte agregado desde su papel como alumnos. Recurrir a este saber histórico (Mercado, 2002) resuelve en muchos casos dificultades en el aula, la vivencia previa de efectividad les da certidumbre en la elección y afianza el referente como válido para ser incorporado al perfil de egreso en desarrollo. En otras palabras, la historia vivida dirige en parte las decisiones actuales, permean visiones que contradicen los enfoques emergentes, el currículum vivido niega en parte al currículum formal.

Los saberes previos ya mencionados, producto de vivencias que justifican su presencia y validados por el uso efectivo ante situaciones particulares en el aula, vuelve al estudiante normalista sensible hacia problemas e historias de vida de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; adquieren conciencia de múltiples necesidades de los niños y las niñas, se sensibilizan a las carencias emocionales, de seguridad o estima. Algunos conocen casos de verdadera urgencia, niños en situación de riesgo, maltrato, abuso, etcétera, las reflexiones críticas que resultan afianzan el compromiso de apoyar a los pequeños, algunos intentan rebasar el límite de la normatividad, les ofende la pasividad de los titulares de grupo o la indiferencia del especialista que brinda apoyo en la escuela y deja de hacer lo que le corresponde (Maldonado, 2009), descubren con frustración el tajante poder de las prácticas tradicionales, sedimentadas y contrarias a los procesos de inclusión.

Lo que precede deja ver que la docencia tiene una implicación emotiva, sensible y valoral de amplio espectro; la apropiación de los significados vinculados conlleva un componente emocional que puede provocar el desafío, la reacción con enojo o la tristeza frente a la ligereza o irresponsabilidad de quienes ya ejercen el oficio de educar al actuar en sentido contrario a la misión de la profesión. En este camino hacia la construcción de una identidad profesional, el acompañamiento por parte de los tutores, catedráticos, directivos, niños y niñas, y los padres le dan un sentido de construcción colectiva, donde la confrontación, la

duda, la afirmación y el encuentro con otros y con el mundo escolar tienen su lugar y aportación diferenciada.

Un dato relevante y significativo es advertir que para los estudiantes normalistas apropiarse de la realidad escolar y autogestionar el propio perfil de egreso, y avanzar a un modelo docente propio, implica dar lugar a información con variada fuerza: por un lado está el modelo o formas de actuación que provienen de la institución formadora, de la fuerza que da la propia visión soportada por la experiencia, y un aporte más que surge del encuentro con la práctica en formación a través de las reflexiones de los sucesos vividos. Los normalistas cuestionan su hacer docente, resuelven dilemas del aula, toman decisiones pedagógicas, contribuyen a la transformación de la escuela. Asumen la responsabilidad de su propia formación ante ausencias evidentes en la preparación académica que reciben en la Escuela Normal.

Al interior de las aulas de la Escuela Normal, en los modelos observados en la trayectoria escolar y en las escuelas de práctica, aparece el *ethos* del maestro, es la guía fundamental en las recomendaciones que reciben los estudiantes normalistas para organizar su desempeño en las prácticas. Se habla de la parte formal y actitudinal del docente, no existe una enseñanza explícita de cómo favorecer el ambiente de aprendizaje en los grupos escolares para motivar los procesos inclusivos, y diseñar acciones contra la generación de las barreras que impiden el pleno desarrollo de todos los niños (UNESCO, 2008), en particular de los segregados socialmente o incluso dentro de la escuela por los docentes y los niños.

Aparece un proceso de sensibilización promovido por los catedráticos hacia los alumnos normalistas con respecto a la importancia de contar con un contexto favorecedor del aprendizaje, dando la apariencia de que tal sensibilización es lograr comprender la trascendencia de su instauración en el aula. Las referencias logradas desde las voces de alumnos y catedráticos insisten en fomentar, mostrar, señalar, modelar y nombrar cómo parecer un docente; se resaltan las acciones que les permitirán actuar como profesor sin incidir desde la formación técnica de la profesión. Este conocimiento, que se apoya en los observables,

sin el fundamento teórico que lo justifique, carece de la solidez que oriente su uso posterior en las aulas de las escuelas que reciben apoyo de USAER. De acuerdo a Gallego y Rodríguez (2007), la formación inicial ha de permitir un conocimiento suficiente acerca de la adaptación de la enseñanza como respuesta a la diversidad de los individuos.

El modelaje por parte del catedrático es percibido por ellos mismos como soporte suficiente para lograr que los estudiantes normalistas se conviertan en docentes gestores de aprendizaje. Esta idea permitió distinguir un imaginario colectivo sobre qué es y la trascendencia de un ambiente de aprendizaje que no se concreta en esfuerzos académicos para fortalecer la formación profesional desde los aspectos técnicos involucrados, es decir, la gestión del aprendizaje en ambientes favorables no es tema de cátedra.

El término de ambiente de aprendizaje se perfiló como un constructo áulico, que en apariencia requiere del maestro para incorporar acciones que sin gran esfuerzo pueden mantener un escenario de trabajo. Esta visión contrasta con los aportes de Bransford, Brown y Cocking (2007) al exponer que los ambientes de aprendizaje, requieren de un *diseño pensado* en quien aprende, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad. Durante el ejercicio docente en USAER, los normalistas nombran experiencias que revelan una improvisación por parte de los maestros de apoyo al desarrollar su tarea en el aula, señalan que los docentes justifican por qué no realizan una u otra tarea (Maldonado, 2009), esto les provoca un cuestionamiento profundo sobre la responsabilidad profesional de algunos docentes, y el compromiso con los niños que requieren mayor ayuda para satisfacer sus necesidades especiales de educación dentro de un ambiente de aprendizaje apropiado. Este tema ha de incluirse en la agenda educativa, el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad requieren mayor discusión, evidencian la necesidad de un cambio de perfil de egreso de los profesionales de la educación especial, que se abandone la postura de uno a uno, entendida como terapia de aprendizaje desprendida por completo del contexto escolar, por ello es urgente una visión de gestor de ambientes de aprendizaje en el aula regular.

Las prácticas de enseñanza en el aula dependen del maestro, y los aprendizajes que logren los alumnos dependen del vínculo que se establezca entre los aprendizajes previos y la nueva información. En este proceso de incorporación de saberes nuevos, el funcionamiento de las interacciones entre los participantes ocupan un lugar fundamental (Pedroza y Acle, 2009), no se puede hablar de procesos o acciones estandarizadas, cada contexto genera su propia dinámica y posibilidades de éxito; arribar a procesos inclusivos parte de reconocer que si algunos componentes de la acción educativa (Araque y Barrio, 2010) no consideran las características de los alumnos, pueden convertirse en verdaderas barreras para el aprendizaje.

Se ha expresado que la vida del estudiante normalista ejerce su fuerza histórica, durante su preparación profesional desarrollan práctica docente con el peso de la expectativa de sus maestros y tratan de responder a esta exigencia, aún sin referentes formativos dados desde lo académico para ejercitar la “técnica”, por lo que recurren entonces a lo que han visto con regularidad en el aula. En este imaginario —ante la falta de técnica—, se incorpora aquello que “funcione en o facilite” el desarrollo de la clase, se elige lo familiar y conocido (Mares, Martínez y Rojo, 2006); el ambiente agradable de aprendizaje lo entienden como experiencias ligeras o de baja exigencia académica.

Los catedráticos de la Normal se vuelven —intencionalmente o no— ante los futuros profesionales “modeladores de conductas docentes”, la evidencia lograda en la investigación no aporta datos sobre si este modelaje, al ser intencionado, se complementa con la enseñanza del componente técnico, una y otra posición (alumnos-catedráticos) no brindó datos sobre este elemento.

Volviendo al asunto contextual, es necesario resaltar una situación recurrente y señalada con insistencia por los alumnos: la petición del catedrático de OPD por realizar una documentación excesiva de las condiciones contextuales de la institución donde realizan sus jornadas de práctica, tal insistencia apoya la creencia de que la sensibilización ante la realidad educativa es resultado de este ejercicio reiterado y exhaustivo. En otras palabras parece existir la idea de que *la conciencia ante la vul-*

nerabilidad los vuelve más cercanos a una práctica educativa responsable y comprometida con las necesidades de los alumnos. Un enfoque para la formación docente que no capacite de manera pertinente (Pinto y Roselia, 2011) para desempeñar el papel de formador de las nuevas generaciones, no estará en posibilidad de aportar docentes que promuevan la educación que la sociedad actual requiere.

El plan de la LEE 2004, señala en los programas de estudio, la realización de jornadas de práctica y su posterior análisis, Esteve (2006) sostiene la importancia de intercalar periodos de intervención con otros de reflexión, donde los alumnos y los profesores vayan dotando de sentido a las experiencias vividas en los contactos con los alumnos de la educación básica. La participación de los estudiantes normalistas en las sesiones de análisis y reflexión de la práctica, gradualmente los deja ver como profesionales en formación, la evidencia es el despliegue de los rasgos del perfil de egreso en formación, mismos que luego son asumidos en el ejercicio profesional al ingreso al campo laboral en la USAER.

Durante la presentación de la experiencia de práctica y en la entrevista, los estudiantes de la LEE 2004 dan a conocer los vacíos formativos; los relatos expresan cómo enfrentan tal condición con claras habilidades autogestivas que son documentadas, expuestas ante sus compañeros y catedráticos sin ser asumidas como una necesidad académica a subsanar desde la cátedra en la Normal. Al mismo tiempo, el saber propio de la profesión, expuesto por los estudiantes normalistas, se vuelve más sofisticado al paso de los semestres y las experiencias acumuladas en la práctica.

Las menciones recurrentes de los alumnos normalistas sobre presenciar el modelaje desde la cátedra y la identificación de estilos docentes, refuerza la idea de que se constituye en la experiencia orientadora para definir la personalidad profesional. Sucede también que existen dos fuentes primarias acerca del aprendizaje de la docencia: una es la experiencia obtenida en las prácticas, y una segunda los problemas que enfrentan y resuelven los alumnos en las jornadas de OPD; en las referencias anteriores los esquemas teóricos son escasos, siendo más bien soportados por datos observables, desde la práctica o la tradición surgida de la historia estudiantil.

Durante las jornadas de práctica y en la realización de la puesta en común, los estudiantes normalistas esperan recibir retroalimentación sobre su desempeño como maestros en formación, y esto no sucede. Las causas: los catedráticos tienen otras actividades, han de ingresar a clase, desconocen cómo hacerlo; la consecuencia es que los alumnos acumulan experiencia que no es sistematizada, analizada o confrontada desde la referencia teórica que proponen los programas de la LEE 2004 en la línea de acercamiento a la práctica docente; las intenciones educativas de los programas no se concretan, el currículo vivido dista mucho del currículo formal, situación vinculada con investigaciones ya referidas (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003; Pedraza y Acle, 2009; Araque y Barrio, 2010; Castañeda y Navia, 2009; Esteve, 2006; Maldonado, 2009).

La preocupación excesiva por el aspecto formal de la docencia (parecer maestro, actuar como tal, asumir la cultura de la institución, cumplir con las actividades señaladas, reportarlas, presentar evidencias) sin reflexionar sobre cómo se hace, porqué, implicaciones en la educación de los niños, reduce el efecto formativo que se plantea en los programas de la LEE 2004; es decir, no logran incorporar los conocimientos académicos en la definición de su perfil docente. Los resultados mostrados evidencian habilidades en desarrollo que en mayor medida son producto de los saberes acumulados en la vida de estudiante, otros son aproximaciones motivadas por la urgencia de resolver conflictos en la práctica.

Lo anterior confirma lo que reportan algunas investigaciones, la realidad no necesariamente coincide con los planteamientos institucionales signados en las propuestas de formación, Maldonado (2009) documenta experiencias de normalistas de la licenciatura en educación especial que al auxiliar al tutor recibe ejemplos de conductas o prácticas dominantes que se explican desde un contexto que restringe su actuación, alejándose del manual de funciones de los servicios de educación especial.

Los niños, destinatarios del servicio educativo, participan en hacer la clase, la dinámica de interacción permite evidenciar el grado de responsabilidad que se les asigna en su propio aprendizaje; esta acción,

fundamental en la tarea docente, conduce a reconocer las mejores formas de aprender y enseñar (Monereo, 1999). La observación de las puestas en común y la evidencia lograda en la entrevista arrojó que los maestros en formación no reportan si utilizan y/o cómo utilizan a favor de la enseñanza el conocimiento de las características de los niños para provocar el aprendizaje en el ambiente de la clase.

Llama la atención que, ante la falta de un soporte teórico y sistematización de la experiencia de práctica, los alumnos de la BECENE se apoyen en el modelaje acumulado de la experiencia como estudiante (*hacer*) y asumen el “esquema o forma” (*parecer*) de maestro que mejor ajusta a sus “ideas”, esto es confirmado una y otra vez en las entrevistas realizadas con alumnos y egresados. Este caudal de herramientas funcionales para ejercer la docencia, se logra a partir de las múltiples experiencias vividas como estudiante; otras provienen del análisis y reflexión que de manera no documentada realizan de su tarea educativa y que no es facilitado desde la cátedra. Esteve (2009), al investigar sobre la formación del profesorado, opina que los programas de formación inicial se han de fundamentar en el análisis de lo que el profesor hace, así como indagar en el entramado de procesos e interacciones que configuran el ambiente del aula. El éxito en la enseñanza depende de lo que haga el profesor en ese ambiente complejo y cambiante.

En el discurso, los catedráticos entrevistados muestran que existe transferencia del “saber ser” docente, las recomendaciones dadas a los estudiantes, el modelaje en la cátedra y los señalamientos directos en el aula son los canales utilizados para persuadir a los normalistas de asumir conductas de un docente. En otra dimensión está lo observado, lo experimentado, que además impactó en un momento de la existencia; las imágenes provocadas por el profesional exitoso, que sin intención modeló desde su desempeño acciones, conductas y actitudes, volviéndolo un ejemplo a seguir, aún al paso del tiempo y la distancia. Este proceso interpretativo (Vargas, 2010) lleva a los alumnos normalistas a internalizar los ejemplos y desde ahí significar, comunicar y vivir el desarrollo de su perfil docente.

Destaca la carga afectiva, la intersubjetividad (Vasilachis, 1992) de la vivencia (haber sido alumno de un profesor exitoso), misma que constituye a ese modelo en el “deber ser”, esto es reforzado por la historia compartida con otros, ignorando la teoría que argumenta y da sentido a esa figura histórica destacada para centrarse en la forma, y no en lo fundamentado del hacer docente. Esa carga emotiva del ejemplo y su “efectividad” conduce a reproducirlo, a hacerle como “mi maestro”, a buscar ser un docente con amplio reconocimiento por su capacidad de respuesta a las necesidades de los alumnos.

Los programas de la LEE 2004 para formar maestros y maestras, disponen de elementos que si parten del potencial transformador que da el desarrollo de las jornadas de práctica, promoverán en los estudiantes condiciones para una actividad autónoma, y orientarán su desarrollo profesional como gestores de ambientes de aprendizaje al realizar prácticas docentes en USAER. Potenciar el perfil de egreso requiere identificar que los maestros en formación participan y aportan en la construcción de su modelo docente, ellos tienen la capacidad de discernir y recrear los significados que a lo largo de su historia como estudiantes han incorporado en su ideal de docente; toca a la Escuela Normal, ofrecer los elementos teóricos que potencien un perfil de egreso sólido, que responda a las necesidades especiales de educación que presentan niños y niñas, además, pugnar por los ideales de la escuela para todos.

La experiencia diaria de los estudiantes normalistas se ve sumergida en diversos modelos de docencia. Ellos distinguen el interés de los catedráticos porque “parezcan” docentes, que “actúen” como tales; la reiteración les conduce a cumplir con ese código de actuación; sin embargo, lo cuestionan cuando el modelaje de quien lo solicita es contradictorio; lo valoran y asumen cuando se observa congruencia, o lo ignoran al distinguir desinterés en apoyar su formación profesional inicial. Los normalistas son conscientes de su responsabilidad en el desarrollo de su perfil de egreso como gestor de aprendizaje, a medida que avanzan en sus estudios advierten el compromiso de la profesión con los grupos vulnerables; la experiencia formativa en prácticas en USAER, conocer y presenciar actos de segregación, el uso del estigma, la exclusión de niños

y niñas los vuelve sensibles y afianza el compromiso por responder a su tarea como educadores.

A pesar de reconocer los vacíos formativos, los docentes de USAER, egresados de la Licenciatura en Educación Especial (Plan 2004), valoran la formación lograda durante los ocho semestres cursados. La madurez que brinda la experiencia de práctica durante la formación, más allá de los lineamientos y tópicos curriculares se manifiesta en las concepciones, las actitudes y los valores que respecto a la enseñanza les pone en contacto con los niños. La reflexión al egreso descubre los componentes “subyacentes” que, como valor agregado a su perfil de egreso, experimentaron en forma de discursos y prácticas, influyeron en las ideas sobre la profesión y el quehacer docente, mismo que se transforma una vez inmerso en la vida escolar y con la responsabilidad legal de ejercer profesionalmente en USAER.

Un desafío que enfrentan las escuelas normales y que han de resolver quienes se dedican a formar maestros y maestras, es transformar el saber que brinda la experiencia de práctica en herramienta teórica para convertir a los docentes nóveles en gestores de oportunidades para el aprendizaje de todos los niños. Otro desafío es provocar rupturas entre la historia personal que se nutre de las experiencias de enseñanza y el sentido común, como medio que oriente a los futuros maestros en la construcción de nuevos conceptos y saberes docentes.

Para concluir, en los párrafos que siguen, se comparten algunas recomendaciones derivadas del estudio que se ha presentado.

En la dimensión práctica del ejercicio empírico de la profesión de educar, se observó la escasa implicación de los formadores de docentes en la promoción del logro de un perfil profesional; por esta razón, se recomienda a las instituciones que ofrecen planes de estudios vinculados a la educación especial, proponer como responsables de las asignaturas de acercamiento a la práctica, a docentes con experiencia en el campo. Elegir como tutores de los normalistas a profesionales de la educación especial que se distingan por su trabajo docente, orientado a la satisfacción de las necesidades especiales de educación de sus alumnos, que se muestren alertas junto al colectivo docente en la prevención y

eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, que desarrollen una labor importante de gestión apoyada por la tutoría, la asesoría y la orientación a la población que atienden: alumnos, padres de familia, maestros y comunidad educativa. Es importante agregar que sean promotores de ambientes de aprendizaje, que den lugar al que aprende, al conocimiento, a la evaluación y a la comunidad. Un docente comprometido con la formación profesional para ejercer la docencia advertirá que una actuación pedagógica apegada al contexto y a las necesidades de los alumnos, y demás agentes educativos, pugnará por una educación de calidad.

En la dimensión teórica-conceptual, es patente que la investigación de los procesos vividos en el aula, de las herramientas centrales para atender la dinámica interactuante de los sujetos que se reúnen en un espacio físico para crecer como seres humanos y acrecentar su saber intelectual, el hacer, el ser y la capacidad de convivir con y entre los otros, es hasta hoy escasamente abordado. Los programas de la educación básica 2011, proponen como un elemento central en la educación de calidad la creación de ambientes de aprendizaje en las aulas. El tema abordado en esta investigación es un aporte a las necesidades formativas, no se puede esperar a que el conocimiento empírico surja, se observe y se asuma por otros sin que medie una intención comprensiva de las implicaciones personales para asumir tal saber; es decir, no basta con observar y recrear conductas para parecer o actuar como un profesional, se debe ser y saberse poseedor de los conocimientos necesarios para explicar, promover y favorecer las condiciones necesarias de una educación para todos, de una educación inclusiva, de promover la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por último, ¿cómo investigar más y mejor sobre el tema de la gestión del aprendizaje?, la respuesta es un tanto simple: investigando los procesos de gestión del aprendizaje, pero una mirada detallada nos aclara lo complejo que es indagar procesos vivos, emergentes y rutinarios, asumidos por la tradición y sostenidos por la complicada vida escolar. Una necesidad urgente en los programas de formación para profesores es orientar la cátedra desde una visión de búsqueda, de promover la

comprensión de la tarea educativa. Nuestra Nación, los niños, las niñas y los adolescentes tienen el derecho a una educación de calidad que, además de satisfacer sus necesidades, sea aliada en la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar social, que no incuben las conductas hostiles de segregación, estigmatización y discriminación tan presentes hoy en día. Una idea más de cierre: a medida que el compromiso con la profesión se asemeje al compromiso con la propia vida en las mejores condiciones posibles, estaremos transitando a un paradigma que dignifique y rescate al ser humano.

Referencias.

- Acle, G. Roque, M. & Contreras, E. (abril, 2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 57-76. Recuperado el 11 de julio de 2012, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_6_1.pdf
- Acle, G. Roque, P. Zacatelco, F. Lozada, R. & Martínez, L. (julio-diciembre, 2007). Discapacidad y rezago escolar. Riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 19-30. Recuperado el 20 de julio del 2012, de <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n2/articulosrevista/art-02%2019-30.pdf>
- Álvarez, J. L. & Jurgenson, G. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Araque, N. & Barrio, J. (junio, 2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37. Recuperado el 16 de julio del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Blanco, G. R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos (Proyecto Principal de Educación Santiago/Chile). *Boletín* 48, 55-72. Recuperado el 02 de mayo del 2012, de <http://www.propedeutico.cl/documento.aspx?id=II>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bodrova, E. J. & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP. (Campaña mundial por la educación). Recuperado el 25 de agosto del 2012, de <http://www.campaignforeducation.org>
- Booth, T. Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.

- Bransford, J. Brown, A. & Cocking, R. (eds.) (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (3 de octubre 2012). *Ley General de Educación* (última reforma DOF 09-04-2012). Recuperado el 31 de noviembre del 2012, de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf
- Castañeda, A. & Navia, C. (septiembre, 2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. En R. López Zárate (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado el 20 de julio del 2012, de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:09hS0zxbM44J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado el 16 de octubre del 2012, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender*. México: SEP.
- Davis, G. A. & Thomas M. A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. España: Paidós.
- Declaración de Salamanca. Diez Años Después*. Recuperado el 01 de junio del 2012, de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3AAla-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=10
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed). California: Sage.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Dirección de Educación Especial (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.

- _____. (2004). *Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria*. México: SEP. Recuperado el 03 de julio del 2012, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>
- Dirección General de Educación Especial. (1985). *Bases para una Política de Educación Especial en México*. México: SEP.
- _____. (1985). *La Educación Especial en México*. México: SEP.
- Domingo, J. R. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. España: Síntesis.
- Duarte, J. D. (septiembre 3, 2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-19. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de www.rieoei.org/presentar.php
- Echeita, G. & Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Esteve, J. M. (junio 1, 2002). La vertebración académica de la formación inicial del profesorado *Estudios Sobre Educación* 2, 11-33.
- _____. (septiembre-diciembre, 2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación* 350, 15-29. Recuperado el 23 de marzo del 2012, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf
- Fierro, C. & Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. En *XI Congreso Nacional Investigación Educativa, Memoria Electrónica* [CD] (pp. 1-9). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata/Paideia.
- Galván, L. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga. Recuperado el 13 de septiembre del 2012, de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17671073.pdf>

- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117. Recuperado el 05 de septiembre del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354543>
- García, B. Loredó, J. Luna, E. & Rueda. M. (octubre, 29, 30 y 31, 2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108. Recuperado el 20 de mayo del 2012, de http://www.rinace.net/rieec/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García, G. (noviembre, 2011). Los retos en la formación de docentes de educación especial en Michoacán (pp. 47-51). En *Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*. Monterrey: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.
- Heras, M. L. (1997). *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, S. R. Fernández-Collado, C. & Baptista, L.P. (2008) *Metodología de la Investigación* (4ª ed). México: McGraw-Hill.
- _____. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed). México: McGraw-Hill.
- INEE. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. *Informe Anual 2007*. México: INEE.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo* 10, 41-63. Recuperado el 23 de octubre del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292721>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación (Última reforma publicada DOF) México, 9 de abril 2012. Recuperado el 18 de mayo del 2012, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Loughlin, E. C. & Suina, H. J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.

- Maldonado, E. (septiembre, 2009). La práctica docente del maestro de apoyo. En R. López Zárate (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado el 05 de diciembre del 2012, de <http://upn-torreon.edu.ws/Publicacion/paradigma1-2.pdf>
- Mares, A. Martínez, R. & Rojo, H. (julio-septiembre, 2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, Persona y Sociedad*. (2a reimp.). México: Paidós.
- Méndez, J. (noviembre, 2011). Factores antropológicos de la formación docente (pp. 226-229). En *Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*. Monterrey: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. California: Joseey-Bass.
- _____. (2002, diciembre 4). *The Nature of Qualitative Inquiry*. Recuperado el 20 de abril del 2012, de http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/07879589.pdf
- Meza, M. M. (junio 1, 2006). La Escuela. Un espacio bien planeado. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*, 8, 241-258.
- Monereo, Carles, et al. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: SEP.
- Palominos V. F., Barrera C. R. & Montero L. P. (2006). Diseño y construcción de ambientes de aprendizaje para las especialidades de álgebra y cálculo en la enseñanza superior universitaria. En *Memorias de la XIII Jornadas Nacionales de Educación Matemática*, Santiago de Chile, Chile.

- Pedraza, H. & Acle, G. (abril-junio, 2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado el 24 de octubre del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052931>
- Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado el 26 de noviembre del 2012, de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Pena.pdf
- Pinto, O. & Roselia, N. (noviembre, 2011). Desarrollo de competencias para integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula escolar en un contexto rural (pp. 608-613). En *Memorias del Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*. Monterrey: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León
- Piña, J. (Coord.). (2011). *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Serie Escenarios de Educación.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado el 20 de enero del 2012, de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-deportunidades/transformacion-educativa.html>
- Pozo, J. I. & Monereo C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. España: Santillana.
- Rodríguez, G. G. Gil, F. J. & García, J. E., (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz, O. J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed). Bilbao: Universidad del Deusto.
- Saint-Onge, Michael (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP.
- Sánchez, P. Acle, G. De Agüero, M. Jacobo, Z. & Rivera, A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001) (pp. 189-384). En P. Sánchez Escobedo. *Colección: La Investigación Educativa en*

- México 1992-2002, Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo. Recuperado el 23 de noviembre del 2012, de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v04.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Escuela y Contexto Escolar. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2000). *Evaluación del factor preparación profesional*. México: SEP.
- _____. (2007). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios 2004*. México: SEP.
- _____. (2011). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. México: SEP.
- _____. (2009). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regulación y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*. México: SEP.
- _____. (2006). *Observación del Proceso Escolar. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2006). *Observación y Práctica Docente I. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2006). *Observación y Práctica Docente II. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2007). *Observación y Práctica Docente III. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2007). *Observación y Práctica Docente IV. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- _____. (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- _____. (2005). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

- Seguro, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 9-28. Recuperado el 03 de julio del 2012, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/a4n23/23-1.pdf>
- Tárres, L. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- UNESCO. (11 de agosto de 2008). Conferencia Internacional en Educación "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro". Ginebra, Suiza.
- _____. (Aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales). (7 al 10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Salamanca, España.
- _____. (5-9 de marzo de 1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: Tailandia. Recuperado el 10 de enero del 2012, de www.oei.es/efa2000jomtien.htm
- _____. (12 de febrero del 2000). *Educación para Todos en las Américas. Marco de acción regional*. Recuperado el 13 de enero del 2012, de www.oei.es/efa2000sdomingo.htm
- _____. (1999). *Salamanca 5 años después: Una revisión de las actividades de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Francia.
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Vargas, B. X. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Recuperado el 21 de enero del 2012, de <http://es.scribd.com/doc/48098212/¿como-hacer-investigacion-cualitativa-LIBRO-DE-TEXTO>.
- Vasilachis de G. I. (1992). *Métodos Cualitativos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Villalobos, T. S. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: Relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo* 9, 103-116.
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wittrock, C. M. (1989). *La investigación de la Enseñanza, vol. II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós Educador.

Anexos

Anexo 1 Los rasgos deseables del nuevo maestro

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL 2004

Perfil de egreso

campo: habilidades intelectuales específicas

- a) Posee capacidad para 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 escribir, 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.

**CAMPO: 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 nee derivadas de otros factores, tengan acceso a los propósitos señalados en el currículo y a las escuelas de educación básica.
- e)

CAMPO: COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- a) Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de los 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 NEE 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 nee que presentan los alumnos, y comprende y utiliza el aporte 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 presentan nee, 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 nee 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 los niños y adolescentes que manifiesten nee, 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 nee, 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 nee, con o sin discapacidad.

CAMPO: 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 por 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, democracia y 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 nee, 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 conocer los alcances y las limitaciones en la atención que ofrece, identifica y da a conocer las alternativas que existen para satisfacer las nee 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 nee 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 presentan nee, con o sin discapacidad, y propiciar el mejoramiento continuo de la institución donde lleva a cabo su labor docente.

**CAMPO: CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS
CONDICIONES SOCIALES DE SUS ALUMNOS Y DEL ENTOR-
NO 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 aprendi-

- zaje, 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 necesidad 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 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.

SEP, (2004) Licenciatura en Educación Especial.
Plan de estudios 2004 (pp.44-50). México

Anexo 2 Organización de contenidos de las asignaturas de observación y práctica docente del plan de estudios de la LEE 2004.

Escuela y Contexto Escolar.

Organización de los contenidos:

Bloque I. *La vida en la escuela y su entorno.* Es el primer acercamiento a las escuelas, los estudiantes normalistas conocerán cómo se desarrolla la vida en la escuela, qué hacen las personas que en ellas conviven. Observan y registran información para reflexionar acerca de la diversidad de centros escolares y su estrecha vinculación con las características del entorno social.

Los temas del bloque: las características de las escuelas y los servicios; los actores de las escuelas y los servicios, el tipo de actividades que realizan y las relaciones que establecen; las características del entorno de la escuela y su diversidad; la presencia de las escuelas y los servicios en la comunidad; el papel que desempeñan los servicios de apoyo en las escuelas.

Bloque II. *La organización del trabajo en las escuelas y los servicios.* Advierten cómo se usa el espacio en la escuela e instalaciones. Si la organización del trabajo considera las características de los niños, la distribución del tiempo, las actividades y el proceso de comunicación entre el maestro y los alumnos y éstos entre sí. Ofrece los fundamentos para que expliquen cómo influyen las condiciones del contexto en las formas de funcionamiento, organización y ambiente en las escuelas de educación básica.

Los temas propuestos: aspectos de la organización escolar, horario y distribución del tiempo; aprovechamiento y funcionalidad de los espacios e instalaciones; actividades y relaciones de alumnos y maestros en la escuela y, otras actividades de los alumnos fuera del aula; características de los niños y los adolescentes en escuelas y contextos diferentes; las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros; manifestaciones de la influencia del contexto social y cultural en la escuela.

Las visitas ofrecen oportunidad de conocer los horarios de atención, adecuaciones que se realizan para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, uso del tiempo libre. Las entrevistas con

profesores y directivos aclaran la organización de actividades generales de la institución, las de grupo, la atención de los alumnos que requieren apoyo del profesional de la educación especial.

Bloque III. *Las relaciones entre madres, padres y tutores con las escuelas y los servicios.* Se analiza el papel que desempeñan las familias como apoyo al desarrollo de las funciones de las escuelas. Una actividad que realizarán los estudiantes normalistas es establecer conversaciones con los miembros de la comunidad escolar para conocer las relaciones que se dan entre la institución y el contexto social, cómo se les involucra en las diversas acciones que la escuela emprende.

Se integran los temas: relaciones de maestros, padres de familia y tutores en el ámbito escolar; encuentros no planeados y reuniones formales; actividades de maestros para favorecer la participación y el apoyo de los padres de familia y los tutores; actividades más comunes de los padres de familia y tutores en las escuelas y los servicios; opiniones y expectativas de los padres de familia y los tutores acerca del papel de la escuela y, en particular, de la educación especial.

La asignatura pretende que los normalistas reflexionen sobre el reto que representa lograr la participación de la comunidad en la educación de los alumnos de las escuelas de educación básica.

Las orientaciones para organizar, desarrollar, sistematizar y analizar las visitas de observación a las escuelas y los servicios sugieren que los alumnos hagan un recorrido por la institución en momentos precisos como la entrada, los recesos y la salida de clase. Observan las actividades de los maestros y de los alumnos en los distintos espacios, establecen conversaciones sobre el funcionamiento de la escuela, pueden participar en actividades lúdicas con los alumnos, presenciar eventos como ceremonias cívicas, festejos o juntas con padres.

Las visitas incluyen también un recorrido por el entorno inmediato a la escuela para observar las características, de ser posible establecen conversaciones con miembros de la comunidad. El registro de datos significativos de la experiencia durante la visita, se apoya en la guía de observación que se prepara en la asignatura de Escuela y Contexto. Se programan seis visitas para introducir a los alumnos al conocimiento ini-

cial de las características de las escuelas de acuerdo a su nivel, modalidad y contexto.

Previo a la realización de cada visita los estudiantes orientados por el profesor de la asignatura elaborarán una guía de observación. Incluyen indicadores sobre la historia de la escuela, los servicios de educación especial, el entorno, el interior de la escuela y del aula, los niños, horarios. La guía podrá enriquecerse en cada visita.

Con respecto al aula se pondrá atención al tamaño, ubicación, iluminación, ventilación, el número de alumnos, materiales educativos de que dispone, mobiliario. Cómo se organiza al grupo, distribución de los alumnos, ambiente de trabajo, actividades que realizan los alumnos y el maestro, actitudes durante las actividades, el uso del tiempo, etcétera. Los alumnos documentan su experiencia en el *diario de observación*. La intención es registrar reflexiones derivadas de la estancia en las escuelas y los servicios de educación especial.

“*Mis primeras impresiones*”, es la actividad que sugiere el programa para que los alumnos y el docente responsable, analicen los resultados de cada visita. Las sesiones de análisis de la experiencia en las escuelas permiten incorporar nuevos elementos a la guía de observación. La experiencia en contextos variados y modalidades de la educación básica y los servicios de educación especial ayudará a los normalistas a construir explicaciones sobre

[...] las actitudes que muestran los profesores hacia los alumnos; las diferentes capacidades, actitudes y ritmos de aprendizaje que presentan niños y adolescentes que asisten a la escuela; las actividades que realiza el maestro de educación especial [...] así como las condiciones del contexto que favorece u obstaculizan el trabajo (p. 19).

En la propuesta de actividades del programa *Escuela y Contexto Social* destacan las siguientes interrogantes guía (para catedrático y alumnos normalistas) por vincularse –desde la revisión de textos y las visitas de observación–, al proceso de interacción en el aula con fines de promover aprendizaje en los alumnos de las instituciones de educación básica. Se ofrecen como apoyo para el trabajo de análisis y reflexión en la “puesta en común” que se realiza una vez que concluye la visita de observación.

- ¿qué actividades se realizan en el aula, cuánto tiempo se dedica a ellas?
- ¿qué hacen los maestros de educación especial, cómo vincula su trabajo con otros profesionales de la educación?
- ¿qué condiciones presentan los espacios dedicados a la enseñanza?
- ¿con qué recursos cuentan?, ¿cuándo y cómo se utilizan?
- ¿qué actividades realizan los alumnos?, ¿son las mismas para todos?, ¿cómo se organizan?, ¿qué actitudes manifiestan en los diferentes momentos y las distintas actividades?
- ¿cómo se relacionan los maestros con los alumnos?
- ¿gustos y preferencias de los alumnos, actividades que les agrada realizar?, ¿cuáles no y por qué?
- ¿qué actitudes consideran que los maestros necesitan asumir para lograr una buena comunicación con los alumnos?
- ¿cómo se manifiesta la diversidad cultural en el aula y, cómo la aprovecha el maestro?

Al concluir cada visita los alumnos analizan las situaciones observadas, se compara la información y las experiencias con los aportes de los textos propios de la asignatura y los de otras asignaturas que integran el plan curricular del semestre.

Observación del Proceso Escolar.

Organización de los contenidos.

Bloque I. *La organización del trabajo escolar.* Continúan analizando la organización y funcionamiento de las instituciones que cuentan con el apoyo de la educación especial, con la finalidad de reconocer la influencia de estos aspectos en las actividades escolares. Se busca que los alumnos reflexionen sobre las actividades que promueven la escuela, las interacciones, reglas y normas, pautas y costumbres, la influencia del ambiente escolar en el desarrollo de la actividad pedagógica.

Los temas del bloque: las formas de organización y el funcionamiento de la escuela, su impacto en las actividades educativas y en el trabajo del maestro; el tiempo y el espacio en la realización de las ac-

tividades; la selección y agrupación escolar de maestros y alumnos; la participación de los padres en el contexto escolar; el ambiente escolar; las relaciones entre los actores de la escuela, la comunicación verbal, gestual y gráfica; normas de convivencia implícitas y explícitas; la toma de decisiones y la distribución de tareas.

Bloque II. *Los alumnos y las actividades escolares*. Este bloque permite conocer más características de los alumnos: relaciones, intereses, gustos, necesidades, formas de comunicación y participación, interacciones, ritmos de trabajo, actitudes, expectativas, opiniones. Las formas en que los alumnos interpretan las reglas y su aplicación, lo que genera un tipo de participación e interacción entre ellos y con el maestro de grupo.

Se proponen dos temas centrales: la diversidad de los alumnos y los alumnos ante las actividades escolares. El primero alude a las características físicas, hábitos de estudio, ritmos y estilos de aprendizaje, interacciones con maestros, compañeros y padres de familia, diversas formas de comunicación. El segundo incluye las formas de participación, intereses y expectativas hacia el trabajo escolar, el espacio y el tiempo disponible.

Bloque III. *El trabajo del maestro en la escuela*. Busca reconocer la diversidad y complejidad del trabajo docente, las habilidades, conocimientos y actitudes que ponen en juego los profesores al trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Los retos que representa organizar las actividades didácticas, atender las diversas situaciones que surgen en el aula y realizar adecuaciones para atender la diversidad en el grupo.

Los temas de estudio: el papel del maestro en educación regular y en educación especial; la organización del grupo, las competencias docentes para atender la diversidad de los alumnos, el manejo de las situaciones imprevistas; el trabajo docente en educación especial, formas de atención al alumno, trabajo colaborativo y vinculación con padres y madres de familia.

Durante el desarrollo de la asignatura se realizan tres jornadas de observación de tres días consecutivos cada una. El propósito es observar el trabajo del aula, -tanto del maestro regular como de educación especial-, las formas de participación, interacción y comunicación de los alumnos.

Los futuros docentes asisten y documentan sus observaciones apoyándose en una guía que se prepara a partir de los contenidos revisados. El análisis y reflexión de la experiencia busca que expliquen y comprendan las formas de desempeño profesional y la participación de los alumnos de educación básica, para esto disponen del diario de observación, instrumento donde registran sus impresiones en cada visita.

Durante la primera jornada de observación, pondrán atención en la organización y funcionamiento de la escuela y las características del trabajo escolar, y el ambiente escolar: relaciones, formas de comunicación, toma de decisiones, participación de los actores en la escuela, el producto es un escrito denominado "*Mis primeras impresiones*".

Los estudiantes que hayan visitado la misma escuela integran un equipo. Sistematizan, organizan y presentan ante el grupo los datos relevantes, pueden apoyarse con documentos, croquis, maquetas, diagramas, etcétera

La segunda jornada de observación se recomienda realizar en institución distinta a la visitada en la primera. La guía de observación se enriquece con: características físicas de los alumnos, hábitos de estudio, ritmo y estilo de aprendizaje, formas de interacción y comunicación, participación de alumnos en las diferentes modalidades de trabajo, interés y expectativas hacia las actividades escolares, tolerancia, iniciativa personal y/o en grupo, respeto a las normas, uso de espacio y tiempos.

Además de la guía de observación, diseñan entrevista para aplicar a alumnos del grupo visitado, esto ampliará la información analizada en el bloque dos. El reporte "*mis primeras impresiones*" documenta la experiencia, se enriquece con los aportes de textos analizados. Posterior a las visitas de observación, hacen una reseña de las actividades que realiza un maestro durante un día de trabajo, distinguiendo en especial la preparación y realización de tareas, cómo es la organización del trabajo en el aula, los retos que enfrenta durante el trabajo cotidiano.

En la tercera jornada de observación visitan un centro escolar distinto a los anteriores. Los dos primeros días toman nota de las acciones del maestro de educación regular, el tercer día acompañan y observan el trabajo del maestro de educación especial. La guía de observación se

enriquece con datos vinculados a las actividades específicas del maestro de grupo y el de educación especial.

Organizados en equipos retoman la información y elaboran texto que contenga una descripción de las actividades que desarrollan los maestros observados: semejanzas, diferencias, problemas, situaciones imprevistas, etcétera.

En la propuesta de actividades del programa *Observación del Proceso Escolar*, destacan las siguientes interrogantes guía que se sugieren al catedrático y a los alumnos normalistas para apoyar el análisis de textos y realizar la puesta en común.

- ¿Cómo se relacionan los actores de la escuela?
- ¿De qué manera se refleja el ambiente escolar en las actitudes de los docentes y de los alumnos?
- ¿Cuáles son las formas de comunicación que se establecen entre los distintos actores?
- ¿Cómo se relacionan y participan los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con los demás actores de la escuela?
- ¿Qué agrada y qué no les gusta a los estudiantes del edificio escolar?
- ¿La distribución del espacio es adecuada para las actividades que se realizan?
- ¿Los tiempos que se dedican a las actividades son pertinentes?
- ¿Cómo se interactúa, con todos, de qué depende la diferencia en las interacciones?
- ¿Se requiere de apoyos específicos?
- ¿Cuáles son las características físicas de los alumnos observados?
- ¿Diferencias entre la motricidad de los alumnos?
- ¿Cuáles son los hábitos de estudio, ritmos y estilos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las formas de comunicación que utilizan los alumnos?
- ¿Cómo se relacionan los alumnos con su maestro?
- ¿De qué forma interactúan los alumnos entre sí?

- ¿Cómo influye el gusto o desagrado por las actividades en el interés y desempeño de los alumnos?
- ¿Qué provoca el interés o desinterés de los alumnos hacia las actividades?
- ¿Qué cambios se observan conforme transcurren las actividades en la jornada escolar?
- ¿Cuáles son las características de los alumnos que necesitaron mayor apoyo para la realización de las actividades escolares?
- ¿Qué opinión tienen los alumnos de los espacios y el tiempo en que desarrollan las actividades?
- ¿Por qué algunos alumnos requieren de más tiempo para la realización de las actividades?
- ¿Qué actitud manifiestan estos alumnos hacia el trabajo escolar?
- ¿Cómo se manifiesta la diversidad en el aula?
- ¿Cuál es la actitud del maestro de grupo ante la diversidad?
- ¿Dificultades que enfrenta el maestro al integrar a un niño con necesidades educativas especiales?
- ¿Tarea de los maestros de educación especial en el proceso de integración educativa en las escuelas observadas?
- ¿Por qué se dice que la diversidad es una herramienta pedagógica?
- ¿Cuáles son las condiciones básicas que requiere el maestro para que los niños aprendan?
- ¿Por qué se considera importante diversificar las estrategias de enseñanza?
- ¿Cuál es el papel del docente en el logro de aprendizajes por parte de los alumnos?
- ¿Cómo reflexiona el maestro sobre su práctica docente?
- ¿Cuáles son las funciones del maestro de educación especial en la escuela primaria?

Al igual que el semestre anterior y los que siguen, posterior a cada visita se organiza la sesión de análisis y reflexión de la experiencia y su vinculación con las asignaturas del semestre, denominada *puesta en común*.

Observación y Práctica Docente I.

Organización de los contenidos.

Bloque I. *Las actividades que realiza el maestro de educación especial en el aula.* Continúa el estudio y conocimiento de las características del grupo escolar, cómo se comunican e interactúan los alumnos entre sí y con el maestro. La manifestación de intereses y necesidades de aprendizaje en el aula, la participación en actividades.

Los estudiantes preparan la primera jornada de observación y práctica, diseñan la guía y el plan de trabajo que incluye actividades de español. Posterior a su realización, el análisis y reflexión de la experiencia se realiza considerando las actividades que el maestro de educación especial desarrolla en las escuelas de educación básica, la ejecución del plan de trabajo, las dificultades y necesidades identificadas en la conducción de las actividades.

El bloque comprende dos temas: las características del grupo escolar (orientado a reconocer las formas de comunicación e interacción de los alumnos, sus intereses y necesidades de aprendizaje y la participación de los alumnos en las actividades que propone el maestro de educación especial) y la participación del maestro de educación especial en el aula (permite distinguir las tareas que realiza en el aula, con los alumnos del grupo y las interacciones y comunicación que promueve).

Bloque II. *La práctica educativa del maestro de educación especial.* Profundizan en el conocimiento sobre las competencias didácticas, el diseño de estrategias de enseñanza, habilidades comunicativas para favorecer la participación e interacción de los alumnos y la toma de decisiones ante eventos imprevistos.

Amplía el conocimiento acerca de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, para esto, reflexionan sobre las características del desarrollo y las necesidades de los niños, sus intereses, participación en clase, las situaciones de aprendizaje y comunicación.

La segunda jornada de observación y práctica pretende que los normalistas mejoren sus habilidades para observar aspectos significativos de las competencias comunicativas y del aprendizaje de los alumnos.

El programa señala que a partir de los temas revisados, la preparación, realización, evaluación y análisis de las jornadas de observación y práctica, “los normalistas inician el desarrollo de las competencias didácticas señaladas en el perfil de egreso, mismas que requieren para llegar a ser maestros de educación especial” (p. 12).

Los temas propuestos: las competencias didácticas del maestro de educación especial; el diseño de estrategias didácticas, habilidades comunicativas para favorecer la participación y la interacción con los alumnos, la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas.

La atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, pone atención en: las características del desarrollo de los niños y las necesidades que presentan, la participación e interés que manifiestan en el trabajo escolar, las situaciones comunicativas y de aprendizaje para los alumnos.

En las orientaciones didácticas para el desarrollo de las jornadas de práctica se sugiere que los alumnos graben en video su desempeño ante el grupo, con el fin de que analicen y reflexionen sobre su propia práctica a partir de identificar dificultades y necesidades que no son fáciles de registrar o recordar.

La primera jornada abarca una semana, observan las características de la escuela y de los alumnos, el trabajo del maestro de educación regular y el que realiza el maestro de educación especial. Desarrollan su propuesta de actividades de español. La segunda jornada también dura una semana, incorporan elementos que les permitan responder a las características de los alumnos desde el desarrollo de sus propuestas didácticas.

El diario de observación, es la herramienta utilizada por los normalistas para recopilar información referida al trabajo realizado en las escuelas de educación básica con apoyo de los servicios de educación especial. El registro de la experiencia permite el análisis y reflexión posterior del proceso formativo como docente de educación especial.

Al concluir la asignatura los futuros docentes preparan un escrito que sintetice lo aprendido en las jornadas de observación y

práctica, en el análisis de la experiencia de manera específica valoran: logros, dificultades, retos que plantea el quehacer docente.

En la propuesta de actividades del programa *Observación y Práctica Docente I*, destacan los siguientes indicadores guía para el análisis de textos y la experiencia lograda en las jornadas de observación y práctica con respecto al desarrollo del perfil de egreso:

- Identificar en los registros de la práctica, evidencia que hable sobre las características de los alumnos que asisten a educación básica.
- ¿Cómo toma en cuenta el maestro de educación especial las características de los alumnos en el desarrollo de la clase?
- ¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales?
- ¿Cómo puede el maestro de educación especial identificar el hilo conductor de las intenciones compartidas y mantener el intercambio en las situaciones de aprendizaje?
- ¿Qué debe observarse acerca de las formas de comunicación e interacciones que manifiestan los alumnos entre sí y con los maestros?
- ¿Por qué los niños de educación básica pierden interés por las actividades escolares?
- ¿Cuál debe ser la participación del maestro de educación especial ante dichas situaciones?
- ¿Qué características deben tener los contenidos para generar y mantener el interés de los alumnos durante la clase?
- ¿Cómo debe ser la enseñanza para dar respuesta al interés y a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo participa el alumno en clase cuando el maestro sugiere, organiza, dicta, recuerda, expresa preocupación, evalúa, revisa, alienta, indica, pregunta sobre razones, pregunta qué escriben, propone actividades, advierte, invita, solicita, ejemplifica, compara, explica, informa, da órdenes, centra la atención, corrige, agrega, trabaja con el contenido, interrumpe?

- ¿Cómo inicia el maestro de educación especial el trabajo con su grupo?
- ¿Qué necesitan conocer de los alumnos?
- ¿Qué aspectos considera el maestro de educación especial para planear el trabajo con su grupo y con los alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo se comunica con los alumnos?
- ¿Qué tipo de interacciones favorece en el aula?
- ¿Cómo selecciona los recursos que utiliza con el grupo?
- ¿Qué observa durante el desarrollo de la clase y cómo lo utiliza?
- Secuencia de acciones para el diseño de una propuesta de actividades.
- Identificar las situaciones comunicativas que se viven en el aula al observar videograbaciones de las jornadas de práctica.
- ¿Se hicieron escuchar en todo momento?
- ¿Escucharon a los alumnos que tenían inquietudes y querían plantearlas?
- ¿Cómo se comunicaron con los alumnos introvertidos?
- ¿Cómo supieron si tenían o perdieron el interés en la clase?
- ¿Cómo identifica el maestro a los alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo determina la competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno?
- ¿Qué características del alumno considera para brindarle el apoyo requerido?
- ¿Identifica las dificultades que tuvieron para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales durante las jornadas de práctica?
- Principales acciones para resolverlas.
- La organización del grupo.

En las actividades de preparación de las jornadas de observación y práctica, se recomienda elaborar la guía de observación considerando

las características del contexto escolar, las de los alumnos y las que identifican a la práctica docente.

El análisis de la experiencia obtenida se realiza al igual que en las asignaturas anteriores, en sesiones a cargo del docente de la asignatura y participan los profesores titulares de las asignaturas del semestre.

Se recomienda trabajar estas cuestiones:

- ¿En cuáles actividades me sentí más seguro?
- ¿Cuáles indicadores muestran que logré una buena comunicación con el grupo?
- ¿Cuáles fueron las actitudes de aceptación o rechazo que manifestaron los alumnos hacia la actividad o hacia mi persona?
- ¿Cómo logré atender los intereses y necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a través de las actividades diseñadas?
- ¿Qué acciones realicé para conocer a mis alumnos y poder desarrollar las actividades?
- ¿Qué momento fue el más difícil durante el desarrollo de la actividad?
- ¿Logré con las actividades diseñadas un aprendizaje en los alumnos? ¿cómo puedo saberlo?
- ¿Qué modifiqué a partir de conocer el contexto escolar?
- ¿Las orientaciones proporcionadas durante la actividad fueron claras para los alumnos? ¿Qué evidencias lo demuestran?
- ¿Se propició la participación de los alumnos durante la actividad?
- ¿Se dio respuesta a las preguntas que plantearon los alumnos?
- ¿Qué demuestra que las respuestas fueron comprendidas?
- ¿Se tomaron en cuenta las inquietudes y argumentaciones de los alumnos en el desarrollo de la actividad?

Al analizar las videgrabaciones el programa sugiere que la reflexión de los alumnos sobre su propia actuación docente, considere la capacidad mostrada para comunicarse con el grupo, la seguridad percibida durante el desarrollo de las actividades, y la capacidad para organizar al grupo y atender las necesidades individuales de los alumnos.

Observación y Práctica Docente II.

Organización de los contenidos.

Bloque I. *El grupo y los instrumentos de trabajo que utilizan en el aula.* Se propone enfocar la atención al conocimiento del grupo escolar y las formas de intervención en el aula: participación y actitudes de los alumnos ante el trabajo escolar, relaciones e interacciones durante las situaciones de aprendizaje, interacción comunicativa, los apoyos educativos necesarios, observación de logros y dificultades, atención individual en el aula y la colaboración de diversos profesionales y padres de familia.

Incluye dos temas: el grupo y sus características, y los instrumentos de trabajo de los alumnos. Considera también subtemas como la participación y las actitudes de los alumnos en el trabajo escolar, relaciones e interacciones que establecen durante las situaciones de aprendizaje, la interacción discursiva, el apoyo educativo en el aula para los alumnos con necesidades educativas especiales, los libros de texto, los cuadernos de los alumnos, el portafolio escolar, la participación de la comunidad y de los padres de familia en la supervisión de los instrumentos de trabajo.

Una reflexión básica del primer bloque es reconocer la importancia de la **gestión de los aprendizajes en el aula**, identificar de qué manera ésta se considera en el plan de trabajo y en las propuestas de actividades que se diseñan para ser desarrolladas en las jornadas de observación y práctica. Se favorece la reflexión acerca del uso de los libros de texto gratuitos, la concepción que de ellos tienen los profesores, dificultades de los alumnos, apoyos que requieren, los tiempos para la resolución de ejercicios.

Durante el desarrollo del primer bloque se prepara la primera jornada de observación y práctica. Diseñan situaciones didácticas de matemáticas y español. Se recomienda tomen en consideración la importancia de favorecer el diálogo y la interacción afectiva, el uso de los instrumentos de trabajo, identifiquen logros y dificultades escolares de los alumnos, dialoguen con profesores y padres de familia.

Bloque II. *La competencia didáctica del maestro de educación especial.* Apoya la implicación profesional que tiene el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del currículo básico para profundizar en

los procesos didácticos, la creación de **ambientes de aprendizaje** y la capacidad para ofrecer atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La enseñanza y el conocimiento del currículo de educación básica del maestro de educación especial, es el tema uno del bloque. Se revisan temáticas como el conocimiento y manejo de los propósitos educativos de los diferentes niveles de educación básica, la enseñanza de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la organización y distribución de los alumnos en las situaciones didácticas.

La práctica docente del maestro de educación especial, es el tema dos que revisa el conocimiento que se tiene sobre los niños y los adolescentes, la selección y el diseño de situaciones didácticas, habilidades para **crear ambientes de aprendizaje**, capacidad para organizar el trabajo en el grupo y atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La segunda jornada de observación y práctica se prepara durante el desarrollo de este bloque. Profundizan en el conocimiento de los procesos de enseñanza, conocimiento del currículo de educación básica, procesos de aprendizaje, **creación de ambientes de aprendizaje**, consideración de los propósitos educativos, actividades, tiempo, espacio y recursos.

Durante el desarrollo de la asignatura, sobresalen los siguientes indicadores que favorecen la reflexión y el análisis de la experiencia en práctica y la vinculación con saberes teóricos acumulados durante la formación:

- ¿Cuáles deben ser las características de un maestro para que exista una adecuada interacción con los alumnos?
- ¿Cuáles son las razones por las que trabajan los alumnos en clase?
- ¿Cuáles factores generan la participación de los alumnos?
- ¿Por qué los acuerdos de trabajo sirven como base para la interacción maestro-alumno?
- ¿Cómo puede el alumno desarrollar la capacidad para el pensamiento independiente o creativo?

- ¿Cómo favorece el uso de un horario escolar a la planeación de actividades y al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué tipo de práctica docente se necesita para que el alumno pueda desarrollar el uso de sus propios procesos para analizar la información y dar un resultado?
- ¿Cuál es la diferencia entre orden y toma de acuerdos?
- ¿El control de los alumnos a través de una disciplina rígida garantiza un mejor aprendizaje en los alumnos?
- ¿Cuál es el uso que se les da a los libros de texto?
- ¿Qué aporta el libro de texto gratuito al maestro y al alumno?
- ¿Los libros de texto pueden ser el centro en las situaciones de aprendizaje?

En las actividades diseñadas para la jornada de práctica:

- ¿En cuáles se sintió mayor seguridad?
- ¿Cuáles son los indicadores que muestran que logré una adecuada interacción comunicativa y afectiva con el grupo?
- ¿Cuáles fueron las actitudes de aceptación o rechazo que manifestaron los alumnos hacia las actividades o hacia el practicante?
- ¿Qué indicadores pueden dar cuenta de que se atendieron intereses y necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a través de las actividades diseñadas?
- ¿Cuál fue el momento más difícil durante el desarrollo de la actividad? ¿a qué se debió?
- ¿Qué evidencias muestran el aprendizaje que se favoreció en los alumnos?
- ¿Qué es el currículum para el maestro de educación especial?
- ¿Cómo es la orientación de su enseñanza desde el currículo?
- ¿Qué debe saber y saber hacer el maestro de educación especial con los propósitos de la educación?
- ¿Qué tipo de preguntas se elaboran para que los alumnos expresen sus hipótesis, ideas, conceptos o comentarios?
- ¿Por qué es necesario un conocimiento profundo de los alumnos?
- ¿Qué datos son importantes para trabajar con un grupo?

- ¿Qué beneficios se obtienen al diseñar las situaciones didácticas si se conoce a los alumnos?
- ¿Cómo crear el ambiente para el aprendizaje?

Siguiendo el modelo de cada semestre, posterior a las jornadas de observación y práctica se realiza la sesión de análisis y reflexión de la práctica donde los alumnos de la Normal comparten sus experiencias, intercambian impresiones y toman conciencia del nivel de desarrollo del perfil de egreso.

Observación y Práctica Docente III.

Organización de los contenidos.

Bloque I. *La intervención psicopedagógica en educación especial.* Fortalece el conocimiento de la intervención psicopedagógica a partir de reconocer los recursos, instrumentos, métodos o programas de seguimiento y evaluación de la intervención que realiza el maestro. El contenido del bloque dirige la atención a conocer y usar instrumentos para obtener información: diario, entrevistas, cuestionarios, cuadernos de los alumnos, etcétera

Se integra por tres temas: el proceso de la intervención psicopedagógica (guía en la definición de la intervención psicopedagógica, los actores que participan en el proceso y sus momentos); instrumentos de obtención de información para la intervención psicopedagógica (la observación, el diario, entrevistas, cuestionarios, pruebas.); la intervención psicopedagógica en el CAM (su organización y funcionamiento, procesos de enseñanza y de aprendizaje en la dinámica escolar).

Las actividades centrales se dirigen a reconocer y valorar la función del maestro de educación especial que desarrolla su práctica pedagógica en USAER o en el CAM. La experiencia documentada en el diario de práctica será de utilidad en la identificación de situaciones que muestren un proceso de intervención psicopedagógica en sus distintos momentos.

Un recurso más de apoyo para la comprensión de los contenidos son las grabaciones en video de una situación didáctica desarrollada en las jornadas de práctica. La atención se puede centrar en el profesor,

los alumnos, los materiales, la disposición física del aula, etcétera. El intercambio de experiencias permitirá distinguir la utilidad de los instrumentos de registro y observación en la reflexión y análisis de la práctica docente.

Bloque II. *Las estrategias de enseñanza para la intervención psicopedagógica.* Esta asignatura amplía en el estudiante normalista el conocimiento con respecto a los modelos o estrategias de atención educativa que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente ante la diversidad en el aula.

Se trabaja el tema de procesos de enseñanza y aprendizaje en el CAM (relación entre la enseñanza y el aprendizaje). Los modelos y las estrategias de enseñanza (inductivo, enseñanza directa, aprendizaje cooperativo, la diferenciación del contenido). Estrategias de trabajo en el aula de CAM (organización del aula desde el contenido, el aprendizaje del alumno, **la gestión de los aprendizajes**, estrategias generales para la intervención psicopedagógica con alumnos que presentan discapacidad).

El análisis de situaciones didácticas, orientará a los alumnos en el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las mismas. El reconocimiento de los modelos de enseñanza ayudará a reflexionar acerca de la intervención psicopedagógica, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo básico, papel del maestro y del alumno en cada modelo. Estos referentes serán útiles en el rediseño de propuestas de intervención que respondan a las características de los grupos del CAM.

Compartir producciones, experiencias, dificultades, retos a enfrentar y contrastar con los contenidos ofrecidos en los textos básicos, propiciará el desarrollo de rasgos profesionales necesarios para **la gestión del aprendizaje**. En el programa *Observación y Práctica Docente III*, destacan los siguientes indicadores guía que favorecen el desarrollo del perfil de egreso desde la reflexión de la experiencia lograda en las jornadas de observación y práctica, y la revisión de textos:

- ¿Qué se entiende por intervención psicopedagógica?
- ¿Cómo se desarrolla el proceso de intervención psicopedagógica en el caso de un alumno con discapacidad?

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

- ¿Qué elementos teóricos y prácticos se requieren para realizar una intervención?
- ¿Cómo debe considerarse al currículo básico para el diseño y desarrollo de la intervención?
- ¿Los involucrados en el proceso de la intervención, siempre serán los mismos o cambian?
- ¿Cómo se usan los materiales?
- ¿Qué conocen los maestros de sus alumnos?
- ¿Qué instrumentos utilizan para el diagnóstico de los niños y del grupo?
- ¿Cómo utilizan la información obtenida del diagnóstico?
- ¿Cuál es la concepción que tienen los maestros con respecto a lo que es la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las características de las secuencias de actividades?
- ¿Qué tipo de contenidos son los más trabajados?
- ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los alumnos con respecto a la secuencia de actividades que presentan los maestros?
- ¿Cómo se apoya a los alumnos que presentan mayor dificultad para la realización de actividades?
- ¿Qué hace el maestro con aquellos alumnos que no se integran a la actividad propuesta?
- ¿Cómo es la comunicación en el aula y qué aspectos favorece el maestro para la participación de los alumnos?
- ¿Cómo es considerada la discapacidad que presentan los alumnos desde el punto de vista educativo?
- ¿Son adecuados los tiempos y la organización para la realización de las actividades?
- ¿Logran los alumnos el propósito de la actividad?
- ¿Qué sucede con aquellos que no lo logran?
- ¿Qué concepto de enseñanza y de aprendizaje tienen las secuencias didácticas?
- ¿Qué estrategias son las más utilizadas?
- ¿Cuál es la dificultad al diseñar y seleccionar las estrategias?

- ¿Cómo deben integrarse las características de los alumnos y el currículo básico al diseño de las estrategias?
- ¿A qué necesidades y requerimientos formativos del alumno doy respuesta con mi situación didáctica?
- ¿Qué tipo de resultados de aprendizaje van a obtener los alumnos?
- ¿Cómo y en qué momento favorezco la interacción social?
- ¿Qué criterios consideré para determinar el tiempo para el conjunto de actividades de enseñanza y de aprendizaje?

Observación y Práctica Docente IV.

Organización de los contenidos:

Bloque I. *La intervención psicopedagógica desde el asesoramiento y la tutoría en educación especial.* El propósito es que comprenda la amplitud de la intervención psicopedagógica, el diseño de las situaciones didácticas y la práctica del asesoramiento y tutoría que se brinda a alumnos, maestros y padres de familia.

Durante el semestre se desarrollan dos jornadas de observación y práctica, la primera tiene una duración de una semana. Para documentar sus observaciones se propone emplear distintos instrumentos: entrevistas, cuestionarios, escalas, además del diario de práctica. La segunda jornada tiene una duración de dos semanas consecutivas. En ésta destaca la aplicación, seguimiento y evaluación de una propuesta curricular adaptada diseñada en la Escuela Normal.

El producto de ambas experiencias, denominada *Mis primeras impresiones* concentra las apreciaciones sobre la intervención psicopedagógica en el CAM, la identificación de situaciones o acciones que distinguen la tutoría del asesoramiento. El intercambio de trabajos con compañeros enriquecerá los puntos de vista acerca de las tareas que se desarrollan en los centros educativos y las condiciones institucionales o contextuales que motivan los distintos niveles de gestión pedagógica.

Los temas propuestos: el asesoramiento en educación especial (revisa las concepciones de desarrollo, enseñanza y aprendizaje, los modelos de asesoramiento en educación especial y las funciones del docente

desde el asesoramiento); la acción de la tutoría en la educación especial (definición, modelos, enfoques y funciones, el maestro como tutor en el ámbito educativo).

Bloque II. *La reflexión sobre la práctica durante la formación inicial en educación especial.* La intención central es que comprendan que la práctica reflexiva ha de integrarse como una capacidad permanente en su perfil profesional, que depende de la experiencia y de los conocimientos logrados.

Está integrado por los temas: los conocimientos profesionales del maestro de educación especial (diseño de la propuesta curricular adaptada) y la reflexión de la práctica docente (el proceso de la práctica reflexiva).

La experiencia acumulada durante las jornadas de práctica y la revisión de textos, permite al estudiante reflexionar respecto a las características de la formación inicial en educación especial para comprender y atender la diversidad en el aula. Es importante también el conocimiento que han logrado construir sobre el diseño de la Propuesta Curricular Adaptada (la PCA es responsabilidad de cuatro asignaturas: Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje II, las dos asignaturas del área de atención específica y Observación y Práctica Docente IV).

En el programa *Observación y Práctica Docente IV*, se enfatizan los siguientes indicadores guía para promover el análisis y la reflexión de la experiencia docente como apoyo para el desarrollo del perfil de egreso:

En la experiencia como estudiante en secundaria

- ¿Cuáles eran las pautas que los textos y maestro proponían seguir? ¿eran importantes?
- ¿Cómo se mejoraba el aprendizaje con la realización de ejercicios?
- ¿Cuáles eran las situaciones en que el maestro consideraba los errores para explicar o ejemplificar?
- ¿Cuáles eran las situaciones en que el maestro provocaba se expresaran o ejemplificaran otras formas de resolver alguna situación?

- ¿Cómo tomaba en cuenta el maestro las iniciativas para facilitar los procesos de comprensión?
- ¿Cuáles eran las formas de evaluar?
- ¿Existía un alumno que presentara necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles eran las manifestaciones de inseguridad de los alumnos? ¿qué hacía el maestro ante ello?

Con respecto a las jornadas de práctica:

- ¿Qué necesidades se identificaron en las jornadas anteriores y ya fueron satisfechas?
- ¿Cómo se observa la disponibilidad y trabajo de los alumnos?
- ¿Cómo se realizan las acciones de asesoramiento y tutoría?
- ¿Cómo debe considerarse el diseño de una propuesta curricular adaptada según las características y condiciones de trabajo del CAM y del grupo en el que se encuentra practicando?
- La evaluación del proceso de aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Evaluación de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.
- Evaluación de los recursos didácticos (metodológicos, ambientales y materiales).

En relación a la jornada de práctica

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cómo se relacionaron con el maestro de grupo y con los otros profesionales?
- ¿Cómo los recibieron los alumnos?
- ¿Qué dificultades enfrentaron en el desarrollo de la propuesta curricular adaptada?
- ¿Qué rasgos del desempeño del maestro de grupo y del equipo paraprofesor fueron de apoyo para el trabajo?
- ¿Qué acontecimientos gratos, relevantes y emocionantes vivieron?

En caso de haber grabado su trabajo, analizar considerando los siguientes elementos:

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

- Organización de la actividad.
- Uso del tiempo y el espacio.
- Participación de los alumnos en las diversas modalidades: individual, parejas, equipo, grupo.
- Uso de los materiales.
- Comunicación entre los alumnos y entre éstos y el alumno normalista.
- Estrategias utilizadas para el desarrollo de la propuesta curricular adaptada.
- Atención de necesidades específicas de los alumnos durante el desarrollo de la actividad.
- Solución de imprevistos.

Anexo 3 Los tópicos de las entrevistas

Los tópicos, entendidos como “una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante [...] sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 119), orientaron la realización de la entrevista y permitieron “sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 123). Enseguida se muestra la correspondencia de tópicos de entrevista por participante y las tres categorías de análisis en que las que se organizan los resultados.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

	PERFIL DE EGRESO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO GESTOR DE APRENDIZAJE
ESTUDIANTES NORMALISTAS	Qué ofrece la asignatura de acercamiento a la práctica. Se conoce la asignatura. Qué de la asignatura implementa en las jornadas de práctica en USAER. Qué deja la experiencia obtenida en las jornadas de práctica. Utilidad de las puestas en común para la formación profesional. Qué registra en el diario de práctica y razones. Características de la práctica docente que requieren ser desarrolladas. Cómo desarrollar una buena clase. Características de una intervención docente que motive al aprendizaje. Concepto de práctica docente. Rasgos observados en las experiencias como estudiante, de un docente que propone ambientes de aprendizaje. En el análisis de la experiencia de práctica "puesta en común" se reflexiona sobre la promoción de ambientes de aprendizaje en las prácticas en formación.	Principales recomendaciones del catedrático a cargo de la asignatura de acercamiento a la práctica. Condiciones que son necesarias para que todos los alumnos del grupo de práctica aprendan. Qué caracteriza una buena clase. Cómo desarrollar una buena clase. Características de una intervención docente que motive al aprendizaje. A partir de lo aprendido o revisado en las asignaturas de acercamiento a la práctica, qué debe hacer el profesor de educación especial para crear un ambiente de aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje en la Escuela Normal. Se habla de este tema en la asignatura de acercamiento a la práctica. En el análisis de la experiencia de práctica "puesta en común" se reflexiona sobre la promoción de ambientes de aprendizaje en las prácticas en formación.	Qué deja la experiencia obtenida en las jornadas de práctica. Utilidad de las puestas en común para la formación profesional. Características que califica como destacadas al ejercer la práctica docente en USAER. Principales recomendaciones del catedrático a cargo de la asignatura de acercamiento a la práctica. De qué manera impacta la asignatura en la formación como docente y en la práctica en las escuelas. Cómo desarrollar una buena clase. Características de una intervención docente que motive al aprendizaje. Desde la experiencia lograda en el aula de la Normal y en las jornadas de práctica, la línea de formación para la docencia satisface la formación del profesor de educación especial como promotor de ambientes de aprendizaje. Rasgos observados en las experiencias como estudiante, de un docente que propone ambientes de aprendizaje. Qué controla desde su experiencia en las escuelas de práctica para generar ambientes de aprendizaje en los grupos con apoyo de USAER.

	PERFIL DE EGRESO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO GESTOR DE APRENDIZAJE
EGRESADOS	Mencionar las asignaturas de acercamiento a la práctica y los aportes a la formación profesional. Los contenidos revisados han sido pertinentes con su práctica profesional en USAER. Papel del catedrático de la LEE a cargo de cada asignatura. Beneficios de las puestas en común para desarrollar los rasgos del perfil de egreso vinculados con la enseñanza. Cómo propició el catedrático el desarrollo de habilidades para la enseñanza. Logros obtenidos en las distintas jornadas de práctica en los servicios de educación especial. Nivel de satisfacción con lo ofrecido por el plan de estudios en la línea de acercamiento a la práctica de la LEE 2004. Nivel de satisfacción con la participación del catedrático como promotor del desarrollo profesional. Rasgos de un profesional que motive la generación de un ambiente de aprendizaje. Aporte dado por los catedráticos durante la formación inicial que son de utilidad actual en el trabajo docente. El análisis y reflexión de la experiencia lograda en las jornadas de observación y práctica expuesta en las puestas en común ha trascendido a la práctica profesional en USAER. De qué manera se expresa en la práctica actual. Satisfacción con la formación inicial al egresar de la LEE 2004.	Logros obtenidos en las distintas jornadas de práctica en los servicios de educación especial. Existe en tus conceptos la idea de ambiente de aprendizaje. Cómo concibe un ambiente de aprendizaje en el contexto de la educación especial. Rasgos de un profesional que motive la generación de un ambiente de aprendizaje. Es resultado de haber cursado la licenciatura, la experiencia como alumno, rasgos de algún docente que impactó en su historia como estudiante. Acciones específicas que se desarrollan con la finalidad de propiciar la interacción entre el grupo y los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. La estructura de la estrategia didáctica observada. Existen símbolos o códigos fruto del contacto reiterado con los alumnos o producto de la experiencia profesional. Cómo se generan los códigos que permiten el desarrollo de la clase. Los grupos atendidos responden igual ante el uso de códigos que buscan motivar o dirigir el trabajo en el aula. Apoyo a los alumnos con necesidades especiales de educación. Se involucra a todos los alumnos. Importancia de conocer los rasgos característicos de la comunidad, de la organización escolar, de los compañeros maestros. La interacción con la comunidad educativa.	Los contenidos revisados han sido pertinentes con su práctica profesional en USAER. Cómo propició el catedrático el desarrollo de habilidades para la enseñanza. Logros obtenidos en las distintas jornadas de práctica en los servicios de educación especial. Rasgos de un profesional que motive la generación de un ambiente de aprendizaje. Qué de lo anterior se tiene como profesional de la educación. Es resultado de haber cursado la licenciatura, la experiencia como alumno, rasgos de algún docente que impactó en su historia como estudiante. La experiencia lograda al cursar la LEE y su línea de formación para la docencia, satisface las necesidades que demanda la práctica como profesional promotor de ambientes de aprendizaje en USAER. Opinión sobre la práctica docente que desarrolla una vez egresado de la LEE 2004. El perfil profesional que te identifica tiene un origen. Se da un espacio de contacto con el docente regular, previo o posterior a la actividad que se realiza. Alguna experiencia en la historia como estudiante aportó herramientas que hoy se utilizan en el desarrollo del trabajo profesional.

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

	PERFIL DE EGRESO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO GESTOR DE APRENDIZAJE
CATEDRÁTICOS	Propósito general de la asignatura. Principales rasgos del perfil de egreso a promover en la asignatura. Logros de los alumnos en la experiencia de práctica. Cómo se favorecen desde el currículo los rasgos del perfil de egreso del docente de educación especial. De qué manera confronta al alumno en el análisis de la experiencia de práctica. Qué aporta la experiencia documentada por los alumnos en su diario de observación y práctica. Qué observa y registra en las visitas de observación y luego cómo se analiza en las puestas en común. Qué habilidades docentes demandan los escenarios de práctica a los jóvenes normalistas y cómo se favorecen desde la propuesta curricular de la asignatura. En relación con lo anterior qué acciones se prevén como recomendaciones a los alumnos para la realización de las jornadas de práctica. Cuáles rasgos del perfil de egreso ejercitan los alumnos en las jornadas de práctica. Cómo profesional de la educación y desde su particular visión de la docencia, cuáles son los rasgos del perfil de egreso que deben lograr los alumnos a partir de la experiencia en la práctica. Durante la clase dirigida por los alumnos en las escuelas de práctica, qué rasgos del perfil de egreso observa y cómo los apoya desde el desarrollo curricular. Existen elementos adicionales a los ofrecidos en el programa de la asignatura que sean implementados como un recurso de perfeccionamiento del perfil de egreso. Finalidad de la práctica docente desde la formación inicial. Cómo promueve los rasgos del perfil de egreso en los estudiantes de la LEE para que sean promotores de ambientes de aprendizaje. Qué aporta desde su materia, cómo promueve desde el currículo y desde la práctica el desarrollo del perfil de egreso. Cómo se controla o da seguimiento en las jornadas de práctica.	De acuerdo a los contenidos de la asignatura a cargo, qué propone para que los alumnos sean promotores de ambientes de aprendizaje. De qué manera lo propicia en los alumnos y cómo lleva control de su desarrollo. “Pautas” que muestra a los alumnos desde su práctica en el aula como “ejemplo” de un profesional que promueve ambientes de aprendizaje. Cómo lograr que el aula sea un ambiente de aprendizaje. La formación docente inicial, posibilita que los alumnos y los ya egresados de esta licenciatura conviertan su aula en ambiente de aprendizaje. Compromiso del formador de docentes como promotor de profesionales de la educación favorecedores de ambientes de aprendizaje. Qué anotan los alumnos en su diario de práctica y cómo se utiliza para favorecer rasgos del perfil de egreso vinculados con la promoción de ambientes de aprendizaje. Los jóvenes normalistas se reconocen como promotores de ambientes de aprendizaje, cómo se trabaja en la asignatura de acercamiento a la práctica.	Qué aporta la experiencia documentada por los alumnos en su diario de observación y práctica. Qué observa y registra en las visitas de observación y luego cómo se analiza en las puestas en común. Qué habilidades docentes demandan los escenarios de práctica a los jóvenes normalistas y cómo se favorecen desde la propuesta curricular de la asignatura. Características principales de los estudiantes como profesores en formación exitosos en su experiencia docente inicial. De acuerdo a los contenidos de la asignatura a cargo, qué propone para que los alumnos sean promotores de ambientes de aprendizaje. De qué manera lo propicia en los alumnos y cómo lleva control de su desarrollo. Qué falta al programa de formación de la licenciatura para promover en los alumnos la capacidad de ser promotores de ambientes de aprendizaje. Finalidad de la práctica docente desde la formación inicial. Qué comprende una práctica docente exitosa. Qué espera de sus alumnos como docentes favorecedores de aprendizajes. “Pautas” que muestra a los alumnos desde su práctica en el aula como “ejemplo” de un profesional que promueve ambientes de aprendizaje. Recomendaciones que les ofrece para verse a sí mismos como docentes que favorecen o no ambientes de aprendizaje. Compromiso del formador de docentes como promotor de profesionales de la educación favorecedores de ambientes de aprendizaje. Los jóvenes normalistas se reconocen como promotores de ambientes de aprendizaje, cómo se trabaja en la asignatura de acercamiento a la práctica. Principales evidencias del desarrollo de este rasgo del perfil de egreso.

Colofón

*Formación de profesionales de la educación especial:
gestores de ambientes de aprendizaje*

Se terminó de imprimir en enero de 2018
en Ediciones del Lirio, SA de CV
Azucenas 10. Col. San Juan Xalpa, C.P. 09850,
Del. Iztapalapa. Tel. 56134257

www.edicionesdellirio.com.mx

Tiraje de 1000 ejemplares más sobrantes para
reposición. Cuidó la edición el coordinador de
la obra bajo la supervisión de la Editorial Pedro
Vallejo de la Benemérita y Centenaria Escuela
Normal del Estado de San Luis Potosí