



## EGRESADOS DE LA LEE 2004, PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Eduardo Noyola Guevara

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

---

**Área Temática:** A.9) Sujetos de la educación.

**Línea Temática:** 7.-Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

### **Resumen:**

La ponencia *Egresados de la Licenciatura en Educación Especial 2004, profesionales de la Educación Especial*, muestra cómo los docentes nóveles reflejan en su desempeño profesional, los atributos que caracterizan su perfil profesional. Son docentes que se desempeñan en los servicios de Educación Especial: USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) o CAM (Centro de Atención Múltiple). El acceso a los datos se dio a través de la *observación*, la *entrevista semiestructurada* y el *grupo focal*. El análisis de datos derivó en tres categorías bien diferenciadas: *perfil de egreso*, *ambiente de aprendizaje* y *gestión del aprendizaje*. Las conclusiones indican que en el perfil de egreso permean las experiencias significativas vividas durante la experiencia escolar; el plan de estudios de la LEE 2004, aportó saberes teóricos, soporte nuclear para anclar la experiencia que se genera en el ejercicio profesional; la gestión del aprendizaje no se reduce al trabajo con los alumnos, trasciende a la acción colaborativa con los colegas en los centros escolares. Ser profesional de la Educación Especial, es la suma de experiencias diversas, es reconocer los vacíos formativos pero también el saber subyacente, que acompaña discursos y la práctica en el proceso de consolidación de un modelo de ejercer la docencia.

**Palabras clave:** perfil de egreso, gestión, aprendizaje, formación docente.

## Introducción

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí, ofrece la Licenciatura en Educación Especial (LEE) plan 2004. Una tarea central del docente de la educación especial es favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes, además de dirigir sus esfuerzos profesionales para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan estar enfrentando en su trayecto formativo. 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 de niños y jóvenes, 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. Al egresar de un programa de formación, el profesional novel ha de iniciar su trayecto de desempeño a partir de las herramientas que la propuesta curricular le ha ofrecido, nos referimos a la formación recibida en la BECENE.

Surge la inquietud de conocer los principales atributos que caracteriza al egresado desde su perfil profesional y el grado de satisfacción profesional con respecto al proceso formativo como docente en USAER o CAM. Por lo anterior el planteamiento guía de la presente investigación es: *¿Cómo reflejan en su desempeño profesional los egresados de la LEE 2004, los atributos que caracterizan su perfil profesional?* El objetivo que guió la investigación es: identificar atributos de desempeño profesional que caracterizan el perfil profesional del egresado de la LEE 2004.

## Desarrollo

La plataforma teórica consideró varios elementos que ayudan a situar el planteamiento. En primera instancia algunos componentes curriculares de la LEE 2004, contempla 3 tipos de actividades: *escolarizadas* que suman 36 asignaturas en los primeros seis semestres; *de acercamiento a la práctica docente* con seis asignaturas que incorporan la realización de observación y práctica docente; y *de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* en los dos últimos semestres.

Se pretende lograr un perfil de egreso del docente de educación especial. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso. Méndez (2011) explica que el perfil es un “modelo de ser humano preparado para una función y un oficio: La docencia” (p. 227). Este perfil de egreso ha de permitir a los egresados incorporarse a los servicios educativos, pudiendo generarse lo que Castañeda y Navia (2009), muestran en 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 (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. Esta idea, 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” (Castañeda y Navia, 2009, p. 5). 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.

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.

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).

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. 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 (p. 27).

Esta investigación se orientó por un enfoque cualitativo. 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). Este enfoque asume una vía inductiva, parte de la realidad concreta y de los datos que resultan del estudio se genera la teoría.

La **observación** permitió 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. La observación ofrece datos visuales, Flick (2007) sugiere el papel de “*observador completo*” (p. 150). El autor precisa la necesidad de establecer dónde, qué, cuándo y personas consideradas para desarrollar una observación focalizada en aspectos relevantes a la pregunta de investigación. La **entrevista semiestructurada**, apoyada con la grabadora de audio y notas de campo permitieron capturar y ampliar la transcripción de datos. 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” (p. 597). El **grupo focal** permitió reunir a un grupo de egresados con la finalidad de dialogar acerca del tema que es común y compartido por los participantes. 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” (p. 131).

Se contactó a egresados vía correo electrónico solicitando su participación en la investigación. La observación de la práctica docente y la entrevista se realizó en una escuela primaria con apoyo de USAER. El trabajo de análisis de la información recabada supuso etapas bien diferenciadas. El análisis textual se basó en el uso del Software ATLAS.TI, se identificaron unidades de análisis (palabras, líneas, frases o párrafos) y se asignó un código vinculado con alguna de las categorías emergentes. Las citas derivadas del análisis textual resaltan significaciones, ideas y expresiones vertidas por los participantes durante la observación, la entrevista o el grupo focal. Viene luego el análisis conceptual al establecer comparación entre citas, su interpretación, agrupación de códigos, construcción de redes y relaciones.

La discusión generada a partir del análisis conceptual de los datos arrojó tres categorías:

**Perfil de egreso:** la capacidad de percibir y responder a las condiciones sociales de los alumnos y del entorno de la escuela se identifica cuando expresan que durante su ingreso al campo laboral, los saberes logrados orientan en la toma de decisiones. Al observar el desempeño docente de una egresada de la LEE 2004, destacan algunos rasgos del perfil de egreso: al iniciar la clase establece con claridad las instrucciones para realizar las actividades; pregunta constantemente a los alumnos, les ofrece 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; 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 cometidos 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 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; les ayuda a localizar errores; muestra buen estado de ánimo y motiva a los alumnos, si la ocasión lo amerita, ríe con ellos.

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). Actúa como agente promotor del trabajo colaborativo, su formación y función específica demanda una actuación que trasciende el trabajo en el aula: “los jueves vienen los maestros, me dan sus puntos de vista. Bueno más que puntos de vista una crítica constructiva de la actividad”.

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.

En la práctica de la docente egresada, estas habilidades se expresan como herramientas de apoyo en la generación de entornos favorecedores de aprendizajes, verifica si los niños comprenden 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 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.

En el grupo focal se contextualizan los vacíos formativos: “en el examen de actualización, la generación salimos patinando en gestión” (GFE1); reiteran 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: GFE3.- [...] en la materia de bases filosóficas decía ¡para qué voy a ocupar eso!, Hasta después me di cuenta que sí tenía que ver, decía ¡ah, sí es cierto, el maestro tenía razón!

**Ambiente de aprendizaje:** 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 y transforma 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. El contacto con los egresados brindó la oportunidad de indagar qué idea tienen acerca de un *ambiente de aprendizaje*, qué elementos lo conforman y cómo se genera.

Durante la observación de la práctica pedagógica de una egresada, 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 como seres humanos que viven un proceso de perfeccionamiento a través de la educación: apoya en la toma de decisiones, procura un escenario agradable y dotado de sentido del humor, 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.

En la formación de equipos asegura que haya diversidad de niveles conceptuales. La docente procura aprendizajes efectivos centrando 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).

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.

Durante la observación del trabajo en el aula, la egresada manipula las condiciones ambientales, incorpora los aportes de los alumnos y del grupo en conjunto, resalta 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: motiva a los niños, les otorga responsabilidad en el diseño de la clase, logra diálogos francos, comunicación permanente, respeto por los acuerdos, promueve actitudes incluyentes.

**Gestión del aprendizaje:** 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. El trayecto formativo de la profesión está mediado por la preparación académica en diversos aspectos teóricos. 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.

La observación del desempeño docente y la entrevista, permitieron conocer el grado de satisfacción con la formación dada desde 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. Los materiales, [...] lo usé en mi práctica (muestra unas tarjetas), aún me sirve y lo implemento.

En relación al trabajo directo con los niños y la influencia del entorno inmediato, expresa una egresada 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”. 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.

Los tópicos abordados en la entrevista, permitieron indagar rasgos de un modelo docente que los egresados consideran necesarios para llevar a cabo una práctica docente exitosa. Se perciben como profesionales interesados 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 gestores de aprendizajes surgen 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 personal:

GF3.- [...] 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.

GFEI.- [...] 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.

Durante la entrevista aparecen imágenes “docentes” que permanecen en el caudal de experiencias como estudiante. Recurre a ejemplos observados y cobran vida, los modifica, actualiza, incorpora su “toque”:

DE.- Lo que soy como docente es resultado de la Normal pero también incluye lo que en mi historia como estudiante viví en distintas experiencias.

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; la vivencia en las aulas durante la educación básica, esa historia compartida con profesores y profesoras le ofrece un abanico de formas de enseñar.

## Conclusiones

En el perfil profesional de los egresados permean 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.

Los egresados de la LEE 2004 ofrecen una idea precisa: 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 apoyo de USAER provee, son los insumos básicos para considerarse un gestor de aprendizaje. 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.

El cruce de opiniones ventiló encuentros y desencuentros, las voces de unos y otros mostraron su posición respecto al ser docente. El encuentro con el tema de estudio en su fase viva, en acción, se dio en las aulas de una escuela primaria, la docente egresada abrió las puertas de su aula, 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.

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. Fortalecer 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. A pesar de reconocer los vacíos formativos, los egresados de la LEE, 2004, valoran la formación lograda durante los ocho semestres cursados. 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.

## Referencias

- Álvarez, J. L. & Jurgenson, G. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Bransford, J. Brown, A. & Cocking, R. (eds.) (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- 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](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:09hS0zxbM44J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5)
- Davis, G. A. & Thomas M. A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Esteve, J. M. (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](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.
- 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>
- Hernández, S. R. Fernández-Collado, C. & Baptista, L.P. (2008) *Metodología de la Investigación* (4ª ed). México: McGraw-Hill.
- 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.
- 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>

Ruiz, O. J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed). Bilbao: Universidad del Deusto.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

Segura, 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>