



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL)

LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN
ESPECIAL) DE LA FES ZARAGOZA:
SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
(EDUCACIÓN ESPECIAL)
P R E S E N T A
LAURA HERRERA FRAGOSO



DIRECTORA: DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

México, DF., agosto de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi esposo por su apoyo en todo momento.

*A mis hijos Ruth y Aarón por ser el motor de mi vida.
A mi madre por apoyarme todos los días.*

*A Pili, por su paciencia, orientación y apoyo para la
realización y conclusión de este trabajo.
A Guadalupe Acle por su motivación y apoyo.*

Contenido

	p.
Resumen	i
Agradecimientos	ii
Tablas y Figuras	v
Introducción	1
Educación Especial	3
Marco Internacional	3
Concepto	3
Atención de la excepcionalidad y formación de profesionales: políticas educativas	4
Marco Nacional	6
Concepto	6
Políticas para la atención de la excepcionalidad y formación de profesionales	7
Servicios actuales y población atendida a nivel oficial	10
Caracterización de los profesionales que atienden los servicios oficiales de EE	12
Investigación sobre la formación de profesionales en Educación Especial	17
Seguimiento de Egresados	20
Concepto de egresados	20
Concepto de seguimiento de egresados	21
Fases/periodos históricos de los estudios de egresados	23
Estudios de seguimiento de egresados en México	28
Maestría en Psicología (Educación Especial)	32
Fundamentación	32
Diseño curricular	33
Posibilidades de ingreso al mercado laboral	36
Población atendida: egresados y graduados	37
Seguimiento de egresados de la Maestría en Psicología (Educación Especial)	39
Objetivo general	39
Objetivos particulares	40

Método	40
Participantes	40
Materiales	44
Procedimiento	45
Resultados	47
Categoría 1: Contenidos teórico-prácticos	47
Categoría 2: Investigación aplicada	53
Categoría 3: Impacto del programa en sus egresados	57
Categoría 4: Percepción del egresado acerca del profesorado	61
Discusión	68
Referencias	74
Apéndice A. Cuestionario de egresados	79

En cada época histórica predomina un ideal educativo. En el mundo actual globalizado, en que también se incluye a México, existe una posición derivada de exigencias productivas y mercantiles, en las que no sólo los productos y los servicios, sino las profesiones, los programas académicos y aun más, las mismas instituciones educativas, son apreciadas y aceptadas si demuestran que tienen o pueden alcanzar un grado de calidad aceptable. A nivel global, la educación superior ha tenido un crecimiento acelerado. Las instituciones de educación superior, buscan formar egresados altamente capacitados dentro de su disciplina, por lo que deben atender a las necesidades sociales, considerar los avances relativos a las disciplinas mismas y contar con explicaciones tentativas, que les permita valorar en qué medida se logran los fines (Secretaría de Educación Pública, 2001).

La educación superior debe ser competitiva y eficiente, para lo cual, es esencial una actitud crítica que fortalezca y logre una cultura de la evaluación, que permita valorar la calidad de los resultados educativos desde donde se producen, una evaluación que trascienda los procesos y controles de calidad internos y apele al juicio externo de los usuarios que utilizan estos servicios; para ello como señaló Santoyo (2000, p.5) es necesario generar información objetiva, confiable y oportuna sobre la calidad de los programas, los logros alcanzados, el cumplimiento de metas y el uso de los recursos, lo que representa una forma de corresponder y comunicarse con la sociedad, también permite que la misma sociedad los aproveche y valore.

Para Valenti (1995, pp. 84-85) los programas de posgrado--por sus aportaciones científicas y tecnológicas--, juegan un papel medular como parte de la educación superior, ya que: a) permiten la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada; b) permiten la absorción científica y técnica mundial y su adecuación al desarrollo nacional; c) son detonadores de los saberes generados, por lo que son una pieza clave en la competitividad nacional; d) son un elemento en la valoración cualitativa de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología; y e) constituyen un sector importante de exportación e intercambio de saberes y experiencias con el extranjero.

Los estudios de seguimiento de egresados, son parte fundamental al efectuar la evaluación de los programas de estudio (Castro, 2001, en Universidad de Guadalajara, 2006):

se constituyen en fuente de información orientada a la toma de decisiones, tanto de autoridades como de grupos académicos, para permitirles orientar sus acciones e implementar las estrategias necesarias con el fin de lograr el mejoramiento de las tareas sustantivas de la institución (p.33).

Los estudios de seguimiento de egresados, contribuyen no sólo a conocer, sino a hacer los cambios necesarios que las instituciones requieren para permitir a sus egresados tener una actividad laboral en relación a su profesión, a las necesidades del país y de la economía global;

para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, en Universidad de Guadalajara, 2005) la manera como una institución obtiene la información sobre sus egresados, le permite enriquecer sus programas y planes de estudios. Para instituciones como la Universidad de Colima (2001) este tipo de estudios ha permitido: obtener información sobre las problemáticas que enfrentan sus egresados en el campo laboral; determinar la adecuación o no de sus conocimientos y habilidades adquiridas; modificar sus programas; y hasta reestructurar su *curriculum*, experiencia que ha enriquecido sus programas.

Considerar la importancia de los estudios de posgrado en el país es mayúscula, máxime en el caso de instituciones públicas como la UNAM (2006) la cual ha registrado un gran crecimiento: su matrícula se incrementó 5.3 veces, pasando de 2930 alumnos en 1970, a 18530 en 2003; datos que contrastan también con los 25036 alumnos en este nivel para 2010 (UNAM, 2010). En una síntesis histórica de la UNAM (2006, pp.9-10) se indicó que en el periodo de 1989 a 2003, la matrícula total era de 258 mil alumnos, registra una tasa media anual de crecimiento de 0.3%. Es en este contexto, en el que se crea la Maestría en Psicología (Educación Especial) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (hoy Facultad de Estudios Superiores FES Zaragoza) donde consideró aspectos tales como: la necesidad de formar profesionales de alto nivel que se dediquen a investigar y planear estrategias de solución y prevención de problemas en el área de Educación Especial, reforzando a través del programa los objetivos de servicio, docencia e investigación llevados a cabo desde 1979, en la licenciatura de Psicología y en específico en el área de Educación Especial (Acle, 1984).

A partir de la importancia que tiene la formación de profesionales en educación especial, el presente trabajo tuvo como objetivo, analizar el plan de estudios de la Maestría en Psicología (Educación Especial) a partir de la visión de sus egresados, que contribuya a retroalimentar el proceso educativo a nivel posgrado. Para ello, el trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero, se aborda a la Educación Especial, su conceptualización tanto en el marco a nivel internacional y nacional, políticas educativas relacionadas, los servicios actuales y la población atendida en el país, la caracterización de aquellos profesionales que atienden estos servicios a nivel oficial y por último las investigaciones sobre EE.

En el capítulo 2, Seguimiento de egresados se comienza con diferentes concepciones de egresados y de seguimiento de egresados, posteriormente se mencionan las fases o periodos históricos sobre estudios de egresados y finalmente, se presentan diversos estudios sobre seguimiento de egresados en áreas como educación y psicología realizados en México en la última década. En el capítulo 3, se plantean aspectos fundamentales de la Maestría en Psicología como su fundamentación, diseño curricular, posibilidades de ingreso al mercado laboral y la población atendida. En el último, se presenta lo que corresponde al estudio realizado con los egresados del programa de maestría.

Las instituciones de educación superior, buscan formar egresados altamente capacitados dentro de su disciplina, por lo que deben atender a las necesidades sociales, considerar los avances relativos a la disciplina misma y contar con explicaciones tentativas, que les permita valorar en qué medida se logran los fines planteados. Los estudios de seguimiento de egresados constituyen una estrategia de evaluación: permiten retroalimentar y enriquecer los planes de estudio. La preparación de los profesionales que se aboquen a la investigación o a la práctica profesional en Educación Especial, ha tenido grandes rezagos. En la Maestría en Psicología (Educación Especial) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, aprobada en 1984, se buscó a través de 7 generaciones y 90 alumnos inscritos, profesionalizar la investigación, la docencia y el servicio. El objetivo del presente trabajo, fue analizar este plan de estudios a partir de la visión de sus egresados, que contribuya a retroalimentar el proceso educativo a nivel posgrado e impulsar el desarrollo institucional. Participaron de forma voluntaria 44 de los 71 egresados: 82% mujeres y 39 años en promedio. El criterio de inclusión, fue que contaran como mínimo con 85% de créditos cubiertos. La muestra fue no probabilística intencional. Se diseñó y empleó un cuestionario cerrado, una guía de entrevista, documentos del programa y bitácora. La metodología fue cualitativa, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se elaboró una base de datos en SPSS. Los resultados se organizaron en cuatro categorías: 1) contenidos teóricos y prácticos; 2) investigación aplicada; 3) impacto del programa; y 4) planta docente. Se concluyó que los estudios de seguimiento de egresados, contribuyen a la planeación académica y a determinar si la formación profesional de éstos es adecuada, ya que son el vínculo entre el proceso educativo del cual son producto y el contexto social y profesional en el que se encuentran inmersos.

Educación Especial

Marco Internacional Concepto.

La concepción más tradicional de Educación Especial (EE), según Suárez (2006) se refiere a la atención educativa que se brinda a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc. que les impide realizar sus aprendizajes al ritmo del resto de los alumnos. En la segunda mitad del siglo XX, este concepto de EE comienza a cambiar, sobre todo a partir de la publicación del informe Warnock (1978) en Inglaterra, pues aparece por primera vez el término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE). Este informe inspiraría más tarde la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña; con un nuevo concepto (NEE) desplaza el centro de atención desde el individuo, considerándolo como portador o paciente de un trastorno, hacia la intervención educativa, en la que el sujeto es una de las partes implicadas (Suárez, 2006).

Según Gargiulo (2003, p.1) la EE es “la instrucción especialmente diseñada para atender las necesidades únicas de un individuo identificado como excepcional” (aquellos que difieren de los estándares de normalidad y que presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes). Se considera que ésta también es parte de la educación general, pero que se aplica a personas que por sus características no se ajustan al sistema general, esto es, a los que difieren de la norma (Shea y Bauer, 2000).

Con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad, la EE para Suárez (2006) es:

una modalidad del sistema escolar, de tipo transversal e interdisciplinaria, encargada de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades de educación especial derivadas o no de una discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema escolar. (p.9)

En este nuevo marco conceptual, la educación especial necesita por tanto, de un conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, que permitan adecuar las respuestas educativas a las necesidades particulares que de forma transitoria o permanente, puedan presentar algunos alumnos, en un entorno lo menos restrictivo posible (Suárez, 2006).

Atención de la excepcionalidad y formación de profesionales: políticas educativas.

La necesidad de atención a las personas con alguna excepcionalidad, se basa en los datos que desde 1983, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) señaló y que reiteró la Organización Mundial de la Salud (OMS, World Health Organization) en el año 2000. Como indicadores estadísticos internacionales para la población con discapacidad, se encontró al 10% de la población total y 2.28% como sobresalientes (OMS, 2000, en Díaz, 2010). Otros datos respecto a las personas con aptitudes sobresalientes, indican que constituyen entre el 3 y el 5% de la población mundial en edad escolar (Shea y Bauer, 2000) aunque también, se apunta la existencia de un 10 a 15% (Gargiulo, 2003).

Existen distintos convenios internacionales que de forma directa o indirecta buscan promover la atención de las personas con alguna excepcionalidad, entre ellos, los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (PNUD – UNESCO – UNICEF - BM, 1990)¹ en los cuales se considera a las personas con discapacidad como uno de los grupos vulnerables, máxime si son mujeres, de comunidades marginadas y países en desarrollo; se prioriza su atención, al tener en cuenta el especial papel profesional del personal docente y demás personal de educación. En este contexto, se establece que se debe mejorar urgentemente, la capacitación y las condiciones laborales para el personal clave antes y durante el empleo, sus condiciones de servicio y situación social, ya que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos; esta necesidad, se reafirma en el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000).

Dentro de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) otro de los principales fundamentos para la EE, es concibir a esta como una modalidad de atención de la Educación Básica, cuyo enfoque es la Educación Inclusiva, el cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar; se plantea el reconocimiento de las diferencias, respeto y tolerancia a lo "diverso" como aspectos de enriquecimiento, además de considerar que la atención de los alumnos, debe darse de acuerdo con sus necesidades educativas, por lo que hace énfasis en que la educación debe ser para todos. En esta declaración, también se cambió la función del docente: ahora su tarea principal, ya no es atender a los alumnos por separado, en grupos integrados o en un centro específico, sino que se busca brindar asesoría al docente de la escuela regular para atender a los alumnos al mismo tiempo que al resto del grupo.

Como se ha señalado, para lograr los propósitos de la EE, la formación de profesionales es un aspecto clave. En el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000, p.20) se propuso “capacitar a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje mediante múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas”. Es evidente que los docentes deben de cumplir la función esencial de brindar educación de calidad, por lo que se hace indispensable que el personal docente sea competente y esté capacitado. Sin embargo, en el mismo foro se reconoce que existen

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Banco Mundial.

numerosos “obstáculos que impiden dotar a las aulas de instructores competentes, entre ellos la mediocre remuneración, la baja categoría social, la pesada carga de trabajo, la cantidad excesiva de alumnos por clase y la falta de desarrollo profesional” (p.21). Para mejorar la calidad de la educación, se precisa brindar mayor apoyo a los docentes, mayor motivación y perfeccionamiento profesional permanente, usar la supervisión para orientar a los docentes y no para buscar prácticas defectuosas, así como el uso más eficiente de los recursos.

Esta formación de profesionales y la investigación-acción relativa a educación especial, son fundamentales para poner en práctica la inclusión (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Centre for Studies on Inclusive Education, 2002); para ello, es necesario introducir actividades para responder más a la diversidad y organizar la formación conjunta de asistentes de apoyo pedagógico y paradocentes. Por su parte, la Organización de Estados Americanos (OEA) (2006) en su Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016, p.3) afirmó la necesidad de: “ampliar, mejorar y asegurar el acceso de las personas con discapacidad a los servicios de salud en igualdad de condiciones con los demás”; para ello, se pone énfasis en “promover la investigación científica y tecnológica relacionada con la prevención de las discapacidades prevenibles, el tratamiento y la rehabilitación”(p.6). Además se menciona que habrá que:

promover y difundir la investigación científica y epidemiológica orientada a conocer las causas que producen discapacidad, su posible solución y la prevención de enfermedades y lesiones discapacitantes; así como a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (p.8)

En cuanto a las instituciones también se plantean diversas políticas; la OEA (2006) propuso:

dotarlas de los recursos didácticos y pedagógicos necesarios y según la disponibilidad para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes en los centros de educación con proyección inclusiva, así como la promoción de programas de educación temprana, que tengan como objetivo desarrollar las habilidades de los niños y niñas con discapacidad en edad preescolar de acuerdo con sus necesidades específicas (p.8).

En caso que así se requiera, se propone también, desarrollar adaptaciones curriculares concretas y estrategias pedagógicas, por tipo de discapacidad, que permitan brindar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y garantizar su efectivo aprendizaje. Se agrega la necesidad de preservar la existencia de escuelas especiales que funcionen con personal especializado para lo que establece promover la capacitación continua y especializada, presencial y a distancia, de los profesionales. Del mismo modo, las medidas y cambios que se tienen que realizar para brindar servicios de educación especial adecuados--de acuerdo con lo señalado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)--, tienen que ver con emprender o promover el desarrollo de la investigación, el desarrollo de bienes, servicios,

equipo e instalaciones donde la aplicación de nuevas tecnologías sean para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

Se subrayó también, la formación inicial y continua de profesionales y especialistas en educación especial que trabajen en los servicios de habilitación y rehabilitación, así como cambios en la legislación para prestar mejor asistencia y servicios y garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Cabe mencionar que los acuerdos a nivel internacional incluyen de forma específica a los niños sobresalientes, aunque en menor medida que para los que presentan discapacidad; no obstante, se contempla también el ajustar los servicios educativos con la finalidad de brindar servicios eficientes y necesarios para sus características.

Marco Nacional

Concepto de Educación Especial.

Debido a los cambios en la concepción de la EE a nivel internacional, en México también se hizo evidente la necesidad de modificar su concepción y atención. A nivel oficial, en la Ley General de Educación (1993, p.10) el artículo 39 establece que la educación especial queda comprendida en el sistema educativo nacional, ya no como un sistema paralelo, por lo que de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrán impartirse programas o contenidos particulares para atenderlas. Además, en el artículo 41, se indica que:

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

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (p.11)

En las reformas a este artículo (2011, p.14) se señala que se atenderá a los educandos de manera adecuada a partir de sus propias condiciones con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

En el mismo sentido, para Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) la EE es:

una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a los niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para

continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de la conducta. (p.1)

Otro documento importante al que hay que referirse, es la Ley General de las Personas con Discapacidad (Presidencia de la República, 2005, p. 5) en la cual se reiteró que la EE es un conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, a disposición de las personas con discapacidad, que favorecen su desarrollo integral, adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación.

Finalmente, para la Dirección de Educación Especial (SEP, Distrito Federal, 2011) la EE es una modalidad de atención de Educación Básica cuyo enfoque es la educación inclusiva, el cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inversos en el ámbito escolar, plantea el reconocimiento de las diferencias, respeto y tolerancia a lo “diverso” como aspectos de enriquecimiento. Considera además, la atención de alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas y hace énfasis en la educación para todos.

Políticas para la atención de la excepcionalidad y formación de profesionales

En la Ley General de Educación (SEP, 1993, 2011) además de los cambios en la concepción de la EE, se especifican diversas cuestiones que tienen que ver con la formación de los profesionales y la atención de quienes requieren los servicios:

- En el artículo 20 (p.13) se mencionó la finalidad de formar a nivel licenciatura, a maestros en educación especial, actualizarlos, proporcionarles superación en el servicio, así como la realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de cada entidad. También se menciona la necesidad de desarrollar investigación pedagógica y difundir la cultura educativa.
- Como se mencionó, el docente tiene que estar preparado y actualizado ya que, es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo (artículo 21, p.13) por lo que se le deben proporcionar los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

Cabe mencionar que los cambios en esta ley, se han realizado al considerar las políticas internacionales ya incluidas en este trabajo. A partir de la publicación de esta ley de educación en 1993, y para la aplicación de los requerimientos que contiene, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP-Presidencia de la República, 2002) en el que se consideró que:

la educación es el mecanismo para asegurar que las personas con discapacidad logren su plena incorporación a la vida social y el trabajo productivo; y los cambios para lograr estos programas y planes están enfocados a todos los niveles del sistema educativo, entre

ellos el personal docente de la escuela regular quien requerirá apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logren aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos “integrados” o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo. (p.39)

En este mismo programa de fortalecimiento de la educación especial (2002) se mencionó la necesidad de garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad, por lo que se propuso: contar con un diagnóstico sobre la formación y necesidades de actualización del personal; realizar talleres generales de actualización con carácter obligatorio; colaborar en la reforma del plan y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial; y participar en la evaluación de los mismos.

Sin embargo, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2008) en la evaluación de seguimiento realizada a este programa de fortalecimiento, marca los aspectos susceptibles de mejora, entre ellos, que el profesional no maneja la batería necesaria para la detección, así como la falta de instrumentos, de ahí que el riesgo es su falta de capacitación y preparación para hacerlo. El mismo Consejo Nacional de Evaluación, reportó que: la capacitación y actualización no ha llegado a los docentes regulares como se esperaba; para el diseño y difusión de acciones de información y sensibilización, el dinero es asignado por el programa mismo y que los gobiernos estatales no aportan porcentaje alguno; no existe un sistema de información con datos precisos y confiables para saber quién necesita los servicios; y se carece de instrumentos precisos para monitorear de manera confiable los resultados del programa.

En la mencionada Ley General de las Personas con Discapacidad (Presidencia de la República, 2005) se subrayó también la necesidad de formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y al personal asignado, que interviene directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad. Por su parte, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) se establece que es fundamental articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo para quienes precisan de EE, lo que incluye a quienes presentan discapacidad o capacidades sobresalientes. En este sentido, se pretende fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente (SEP, 2007 p.18). La formación de los docentes es un elemento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socio-emocional.

En el mismo Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007, p. 21) se consideró prioritario ofrecer servicios educativos de calidad, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral; para ello, se planteó que deben existir los criterios de mejora de la calidad aplicados a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y contenidos, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y recursos didácticos. Además, debe promoverse la investigación, el desarrollo científico y tecnológico e incorporar las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos; ello, sin dejar de lado la formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo. En este programa, se presentan índices respecto a los docentes de escuela públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica: para el 2006, solo 17.8% de ellos habían sido actualizados y/o capacitados y que se pretende para 2012, llegar al 87.9%, por lo que la tarea y los esfuerzos a realizar son urgentes.

A partir de esos programas educativos de gobierno, en el Programa Nacional Para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, CONADIS, 2009) se plantea entre otros aspectos para un México incluyente, alentar el desarrollo de investigación para apoyar la toma de decisiones con base en la evidencia científica y reforzar la formación permanente de los profesionales que atienden a la población con discapacidad.

Por otra parte, los preceptos contenidos en la Ley General de Educación (SEP, 1993) y sus modificaciones actuales (SEP, 2011) así como el programa de educación vigente a nivel federal, han influido en las acciones del Gobierno del Distrito Federal, el cual a través del Programa Niñ@s Talento, dependiente del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (2007) busca que todos los niños sobresalientes tengan acceso a una formación integral, a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas, por lo que la participación de los profesionales se hace presente. Los niños detectados en el marco del Programa Niñ@s Talento, son apoyados por medio del Programa Potencialidades (2009) el cual busca desarrollar e incrementar sus aptitudes en disciplinas científicas, culturales, sociales, artísticas o deportivas.

La importancia de la formación de profesionales en educación especial, para atender también a los niños con capacidades sobresalientes, es urgente; como señaló Díaz (2010) en México se precisa preparación de los profesionales para atenderlos. Esta necesidad también está en el mencionado Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2009) donde se planteó la importancia de los profesionales en la instrumentación de un modelo de atención educativa, basado en la evaluación y aceleración de las capacidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

Por tanto, a partir de la modificación de la Ley General de Educación en 1993, se han creado continuamente políticas sobre EE, que buscan instrumentarse en la práctica; sin embargo, persiste la necesidad de la investigación aplicada y la capacitación continua y actualizada de los involucrados en esta área.

Servicios educativos actuales y población atendida a nivel oficial

Los servicios educativos con los actualmente que se cuenta en México, para dar atención a nivel público a las personas que requieren servicios de educación especial, están a cargo de la SEP (2006) y son:

1. **Centro de Atención Múltiple (CAM).** Es un servicio escolarizado que ofrece Educación Inicial, Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y Formación para la Vida y el Trabajo de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo. La atención educativa que brinda a las y los alumnos se enfoca en eliminar o reducir las barreras que se presentan en los contextos socio-familiar, áulico, escolar y laboral para el desarrollo de las competencias que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les permitan adquirir habilidades adaptativas para ser independientes y mejorar su calidad de vida.
2. **La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).** Es la instancia técnico operativa de la Educación Especial, que en el marco de la Educación Inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular; proporcionando los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que presentan discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación para que logren los fines y propósitos de la Educación Básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela.
3. **Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).** Los cuales brindan servicios de apoyo para los jardines de niños.
4. **Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP).** Para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.
5. **Centros de Orientación, Evaluativa y Canalización (COEC).**
6. **Centros para la Integración Educativa (COIE).**
7. **Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).**

A través de los servicios señalados--desde preescolar hasta la educación media donde se capacita para el trabajo a los alumnos--, la SEP (en CONADIS, 2009, p.75) reportó que se ha atendido del año 2000 al 2006, a la población que se presenta en la Tabla 1. La población con discapacidad entre 2000 y 2006, atendida en servicios de educación especial se incrementó casi 27%: de 95702 a 121345 personas, no así para las escuelas de educación especial (de 51 a 45). Así también, se incrementó el número de centros de atención múltiple y unidades de servicio que ofrecen apoyo a la educación regular: de 3575 a 4568, lo que representa un crecimiento del 28% en el periodo; los centros de capacitación y psicopedagógicos su incremento fue de un centro más (CONADIS, 2009 p.72). También se observa que se ha reducido el número de centros y la atención de la población que presenta aptitudes sobresalientes, así como de los incluidos en el rubro de sin discapacidad; cabe señalar que a partir de 1998, en este rubro, se incluyó a la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo o intervención temprana.

Siendo las USAER el servicio que cuenta con más centros para atender a la población de EE y de manera general, que para atender a 384393 personas, posee 4568 centros. Estas cifras, muestran la creciente demanda de especialistas y la necesidad tanto de de formación de profesionales en educación especial, como de actualizar constantemente a aquellos que trabajan en los servicios.

Tabla 1
Población atendida y unidades de servicios de educación especial, 2000-2006

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Población atendida (Personas)	431477	436207	420709	400342	379273	376669	384393
Con discapacidad	95702	9995269	106733	112434	115496	117531	121345
Deficiencia mental	66465	489	74725	79740	81982	83206	86023
Trastornos visuales	5003	4521	4822	4651	4672	4927	5249
Trastornos de audición	12993	13486	14023	14436	14562	14767	14835
Impedimentos motores	11241	12456	13163	13607	14280	14631	15238
Aptitudes sobresalientes	6327	5953	4601	4893	4452259	4183	3344
Sin discapacidad	329448	330302	309375	283015	325	254955	259704
Unidades de servicio (Centros)	3575	3732	3967	4118	4242	4360	4568
Escuelas de educación especial	100	85	81	70	70	51	45
Centro de atención múltiple	1197	1253	1278	1296	1321	1351	1402
Centros de capacitación	37	36	33	32	31	28	29
Centros psicopedagógicos	27	27	18	15	14	10	9
Unidades de grupos integrados	17	16	16	16	16	16	16
Centros de intervención temprana	8	7	6	4	4	4	4
Unidades de apoyo a la educación regular	2180	2298	2527	2678	2778	2892	3055
Aptitudes sobresalientes (CAS)	9	10	8	7	8	8	8

Nota. Basado en “Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012”, Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, 2009, p. 75.

Caracterización de los profesionales que atienden los servicios oficiales de EE

En 2006, la SEP reportó que el personal que brinda atención a quienes requieren los servicios de EE en los centros ya señalados, ascendía a 50186 profesionales (39295 mujeres y 10891 hombres), lo que representa el 3% de toda la plantilla en educación básica. La siguiente cita ilustra el nivel de preparación del 82.7% de este personal (SEP) y aunque los datos no permiten apreciar el porcentaje real, sí se observa que la mayoría posee estudios técnicos o son normalistas, lo que no los capacita como profesionales en educación especial:

28.8% realizó estudios técnicos, como contabilidad y administración, trabajo social e informática, entre otros; el 53.9% estudió en la escuela Normal, principalmente en educación primaria y en educación especial; el 40.8% realizó estudios de licenciatura en otras instituciones, principalmente en psicología, pedagogía y educación especial. El 22.6% del total tiene estudios de posgrado. (p.22)

No obstante la SEP (2006) busca precisar los porcentajes señalados:

- Personal con formación básica en las áreas de educación especial, psicología o trabajo social: 24933 profesionales, lo que representa el 49.5% del total.
- Los que cuentan con estudios específicamente en educación especial en la escuela Normal eran de 10374, de ellos:
 - 55.9% en problemas de aprendizaje
 - 22.6% en audición y lenguaje
 - 11.6% en deficiencia mental
 - 2.6% trastornos neuromotores
 - 2.1% en el área de menores infractores
 - 1% en ceguera y debilidad visual
 - el porcentaje restante, poseían estudios en educación especial en general. (pp. 22-23)

En cuanto a la institución donde realizaron sus estudios, si se retoma que 50186 trabajan en EE, y que quienes estudiaron en otras instituciones distintas a la Escuela Normal en áreas como educación especial, psicología y trabajo social son 14559 (SEP, 2006, p.23) se encuentra que el 71% fue formado en la misma Escuela Normal y que en su mayoría, como se aprecia enseguida, no tienen formación en EE: 8546 en psicología, 2250 en educación especial, 430 en comunicación humana y 3333 en trabajo social. Del total de quienes brindan atención en los servicios de EE, 22.6% (11342 personas) realizó estudios de posgrado, de ellos: 8% cursó una especialidad (e.g. psicología clínica o educativa, problemas de aprendizaje, problemas de comunicación y lenguaje, diferentes discapacidades, aptitudes sobresalientes o integración educativa); 14% estudios de maestría en áreas de educación, educación especial, psicología ó pedagogía; y sólo el 6% cuenta con doctorado en educación, pedagogía y psicología. Lo anterior

permite apreciar, que aunque los estudios están relacionados con la educación, no todos poseen una formación específica en EE.

Como se mencionó, si se retoman los datos presentados (Tabla 1), se tiene que para el año del 2006, la SEP reportó que atendió a 384393 personas a través de 4568 centros de EE, y 50186 profesionales que laboraban en ellos. De estos profesionales (SEP, 2006): 54.5% se ubicaban en USAER; 35.8% en CAM; 5.7% en CAPEP, 1.2% en Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) o Unidades de Orientación al Público (UOP); y el resto (2.8%) que incluye a profesionales de psicomotricidad, pedagogos, maestros de preescolar y primaria y personal administrativo, no se marca su adscripción a algún servicio. La SEP planteó además, que “poco más del 50% tiene entre 2 y 15 años de servicio, y el 78% tiene entre 22 y 45 años de edad” (p. 23), lo que podría hablar de cierta experiencia en la atención de la población de EE.

En cuanto a la función que realiza el total del personal que labora en los servicios de EE oficiales (SEP, 2006) antes señalado, se tiene que la actividad laboral de los maestros de apoyo, de comunicación, psicólogos y trabajadores sociales se realiza básicamente en las USAER; de ahí que hay que tener presente cada una de estas unidades atiende a través de personal itinerante a más de cinco escuelas primarias regulares por semana y que como se mencionó, la formación del grueso del personal de EE no es en este campo (Tabla 2):

Tabla 2
Actividad laboral de los trabajadores en EE.

Actividad laboral	Número de personas
Jefe de departamento	42
Asesor	1492
Jefe de sector	52
Supervisor	582
Director	4210
Maestro de grupo	8044
Maestro de apoyo	18510
Maestro de taller	1433
Maestro de comunicación	3251
Psicólogo	5073
Trabajo social	3251
Otro	4246
Total	50186

Nota. Adaptado de “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, SEP, 2006, p.23.

Ante estos datos y como parte de las acciones dirigidas a su personal, la SEP (2006) planteó la formación inicial y actualización de los maestros. En cuanto a la formación:

1. En educación básica: a) en las licenciaturas en educación preescolar, primaria y física se incluyó una asignatura sobre necesidades educativas especiales, con lo que se cree se asegurará que los futuros maestros tengan información básica sobre la discapacidad, ó las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes por ejemplo; b) en la licenciatura en educación secundaria, también se considera incluir una asignatura sobre la atención de jóvenes con discapacidad.
2. En cuanto a los maestros de educación especial, desde el ciclo 2004-2005 se cuenta con un nuevo plan y programas de estudio para las licenciaturas en EE (que incluye cuatro áreas de atención: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual), además de tomar en cuenta las necesidades educativas especiales pero en contextos integradores.

Respecto a la actualización:

1. A través de instancias federales con actividades dirigidas al personal de EE y regular y básicamente sobre integración educativa, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, ha ofrecido del 2000 al 2006, seis cursos generales y nacionales.
2. Se han impartido siete Talleres Generales de Actualización (del 2003 al 2005) en algún estado (Jalisco, Tabasco, San Luis Potosí, Querétaro, Nuevo León y Guanajuato).
3. A partir del 2001, 28309 docentes de educación básica y especial han presentado el examen del Curso Nacional de Integración Educativa.
4. Existe un acervo de más de 46 cursos estatales sobre necesidades educativas especiales, así como materiales para promover la actualización, aunque no se indican cifras relacionadas.
5. En el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se ha apoyado con: una especialidad realizada en 2002; un curso de estrategias de atención a la discapacidad en 2003; y cinco cursos y seminarios organizados con apoyo de organizaciones de la sociedad civil que trabajan con personas con discapacidad (de 2005 a 2006).

Acerca de la formación de los docentes, cabe señalar que, es muy difícil que en las licenciaturas en educación preescolar, primaria, física y secundaria, con una sola asignatura sobre necesidades educativas especiales, los maestros obtengan información y formación suficiente sobre discapacidad y aptitudes sobresalientes y que sean capaces de enseñar y poner en práctica, la integración o inclusión educativa en sus aulas. Los centros que tienen mayor demanda son las USAER, los cuales de acuerdo con la información de la SEP (2006) cuentan con un equipo conformado por psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y especialista con licenciatura en EE (discapacidad intelectual, visual, motora, auditiva y autismo). Se espera que cada equipo, apoye al maestro del aula en 4 o 5 escuelas por semana (SEP, 2006) pero no son los responsables de la enseñanza total; ello apoya la necesidad de otorgar a los docentes capacitación en su formación o en el servicio. Si a ello se aúna que hay escuelas primarias que no cuentan con este servicio de USAER, incluso en zonas marginadas, con mayor razón se precisa de formación en EE.

Con respecto a los docentes que están frente a grupo, la formación incluyó cursos de actualización (seis, casi uno por año), pero no se mencionó la duración de cada curso; se han realizado talleres sólo en seis estados del país, así como la impartición temas, pláticas, etc. y si bien se ha propuesto que esta preparación sea continua, llega a ser muy escueta además de que muchos docentes con años de trabajo, son resistentes a estos nuevos cambios y no buscan o logran integrar a sus alumnos, tratándolos como tradicionalmente se hacía, relegándolos y dedicándose a los que sí aprenden.

Cabe recordar que el trabajo de los USAER, y a partir de sus políticas, está encaminado en dos modalidades (Sánchez, 2003): a) atención directa al alumno (solicitud de servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento); y b) orientación a padres y personal de la escuela, cuyo objetivo es proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención a los alumnos. Para cumplir con estas expectativas, los especialistas que conforman estas unidades, deben poseer el conocimiento y la preparación para dar respuesta a las interrogantes de los padres y docentes, además apoyar a los docentes a adquirir las herramientas técnicas de un trabajo integrativo.

Por su parte, los niños candidatos a ser atendidos por USAER, son aquellos que el docente determina, ya sea porque tienen una discapacidad evidente o porque en el trabajo presentan dificultades para ir al paso de sus compañeros; ello también apunta a la necesaria formación en EE, ya que el docente tiene que poseer el conocimiento y habilidad para poder determinar si existe alguna causa en el niño o mas allá de él, que influya en su desempeño escolar y que tenga que ser atendido por EE.

Al respecto, en el mismo Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se ha apoyado la formación a través de una especialidad impartida en 2002, así como cursos y seminarios; sin embargo, se señala que no existe una evaluación global que arroje resultados concretos de los servicios que se brindan, además de que los propósitos en esta tarea integrativa, se pueden lograr “siempre y cuando se cuente con la capacitación, la asesoría y los recursos necesarios” (Sánchez, 2003, p.235) mismos que no se ven reflejados en los esfuerzos de formación y sobre todo, de actualización de los docentes que están en sus aulas en contacto con estos planteamientos.

La formación de profesionales en EE es una tarea aún inconclusa y urgente. El presidente de México, Felipe Calderón en una entrevista a La Jornada (Herrera, noviembre de 2009) reconoció que “en México no hay escuelas de educación especial más allá de la primaria”, y que en algunos estados de la república no existen docentes especializados en las escuelas; por ello, prometió trabajar para que los niños con discapacidad estudien la secundaria, la preparatoria y la universidad, instó a los titulares del DIF y de las secretarías de Educación Pública y de Desarrollo Social, para que generen oportunidades para las personas con discapacidad; ello, a siete años de los compromisos contenidos en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).

El presidente Calderón, también cuestionó el programa de la SEP que busca integrar a los niños con discapacidad a las escuelas regulares, porque sólo “cuando uno está en el zapato del

otro comprende que una integración debe tener las condiciones necesarias para que se dé” (p. 16). Sin embargo, para Poy (2011) aún esos planes están en el tintero, pues la situación no cambia y cada vez se descubren más discrepancias a lo planificado por la SEP en sus diversos programas, cursos de formación, capacitación y actualización. Esta percepción es confirmada por comentarios de padres y docentes, que han vivido la ineficiente aplicación de las acciones planeadas para EE en el sistema educativo, por lo que es claro que las personas que necesitan los servicios, sufren la falta de precisión y aplicación de los planes y programas respectivos (Poy, 2011):

...recibió agresiones de sus compañeros, el maestro no le hacía caso, era sólo un número en la lista. Por eso insistí hasta inscribirlo en el CAM [...], donde concluyó primaria. Sin embargo, [...] por problemas de infraestructura y administrativos cierran el plantel y nos trasladan desde el inicio de este ciclo escolar a otro centro que no cuenta con las condiciones mínimas de acceso (...) ahora los alumnos toman clase en los espacios vacíos del CAM [...], que no cumple con las características para población que cursa primaria. (p.40)

Profesores de USAER con 17 años de experiencia o más, especificaron (Poy, 2011):

No es una excepción que niños con discapacidad motriz sean ubicados en un segundo o tercer pisos, lo que dificulta aún más su integración. [...] La maestra, sin formación especializada, solicitó apoyo del padre de familia o un familiar para que durante el horario escolar estuvieran disponibles para subir y bajar al menor, o llevarlo al sanitario. (p.40)

Tampoco hay capacitación para los docentes frente a grupo y, en nuestro caso, que somos quienes estamos para orientar al profesor de grupo regular, no tenemos acceso a cursos de actualización, porque los directivos deciden quién va a un taller de dos semanas. (p.40)

Lo anterior, remite a que en las propuestas de formación y actualización distan de las puntuaciones reales que se viven, y que se ha dejado de lado la investigación al menos por los especialistas y docentes que son los que al permanecer en contacto con niños y jóvenes con necesidades de educación especial, viven día a día con circunstancias y necesidades en el aula a las que precisan ajustar su labor (alumnos con problemas de lenguaje, audición, discapacidades de aprendizaje o intelectual). Por lo anterior, se requiere que los cambios que se realicen en el sistema educativo, estén sustentados en resultados de investigaciones prácticas, en las necesidades reales y no sólo en el discurso o los compromisos asumidos al exterior del país, que reclaman la modernidad de estos servicios.

Como se vio anteriormente, las modificaciones en cuanto a la educación especial en México responden a los convenios internacionales, pero estos cambios, se deben aplicar en la práctica y dirigirse a la actualización y preparación permanente y continua de los docentes que laboran en EE, y lo más importante, es que esa preparación, se refleje en las acciones que realizan en pro de los alumnos. Se requiere de investigación basada en la práctica de la EE en todos los niveles de intervención, que permita hacer cambios pertinentes para una educación con calidad. Sin

embargo, no es sólo México por su condición económica el que tiene dificultades para llevar a la práctica sus planes, el que tiene retraso en investigación educativa y específicamente en EE; existe un abismo también en países de primer mundo como Estados Unidos, en el cual al igual que en nuestro país, se precisa generar investigación.

Investigación sobre formación de profesionales en Educación Especial

Con el inicio de la globalización, los países han elaborado convenios y tratados en donde el desarrollo tecnológico, científico, avances médicos, políticos y hasta los derechos humanos han sido masificados con la idea precisamente como su nombre lo indica, de globalizarlos. Zhao (2010) consideró que un *curriculum* mundialmente similar, no puede ser la respuesta para que cada escuela pueda preparar ciudadanos mundialmente competitivos y que responda a las necesidades de su localidad. De manera global, la educación especial se considera como parte de la educación general, que proporciona servicios a los individuos que difieren de la norma. La preparación de los profesionales, que se aboquen a la investigación y/o a la práctica profesional en este campo es relativamente joven, y es una tarea urgente para las instituciones de educación superior. Para Boe y Cook (2006) y Deutsch, Mortorff y Chowdhuri (2010) existen muy pocos maestros calificados desde 1970 a la fecha, que contribuyan al desarrollo de esta disciplina. De ahí, que se precisa realizar investigación exhaustiva que sustente cómo preparar a los maestros en educación especial (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, y Wyckoff, 2009).

Algunos estudios recientes en educación y en educación especial, como el de Boyd et al. (2009), Sindelar, Brownell y Billingsley (2010) coinciden en que se carece de resultados creíbles y prácticos, que permitan la creación de programas de preparación para el personal docente para resolver las deficiencias en la calidad de la instrucción que se brinda, lo que lleva a afirmar que se carece de una base sólida en investigación para planear cómo capacitar maestros que puedan enfrentar los desafíos de las escuelas, ya que hay una carencia de datos certeros, además de que la formación de los maestros influye directamente en los logros del estudiante. En el mismo estudio de Boyd et al. (p. 432) se consideró que “las variables están a nivel del maestro en lugar de al nivel de programa”. Sindelar, Brownell y Billingsley (2010) agregaron que, es de suma importancia que se entrene al personal para que pueda dominar las prácticas que estén sujetas y dependan de la investigación y que, durante la preparación inicial, formación y desarrollo profesional, se reexaminen las actividades de enseñanza que realiza, así como las prácticas y políticas que desarrolla; es decir, la capacitación del docente tiene que ser continua y estar en relación con la práctica profesional.

Por ello, la formación de profesionales en educación especial antes o durante el servicio es urgente, ya que contribuye al conocimiento teórico y práctico existente. Cabe señalar que anteriormente, la formación del maestro no había sido considerada como parte fundamental que determina los resultados escolares; actualmente y como señalaron Deutsch et al. (2010), Sindelar, Brownell y Billingsley (2010) ello ha conducido a la investigación hacia este nuevo desafío.

En este sentido, se ha propuesto ayudar a los maestros a dominar las prácticas de enseñanza a partir de la investigación durante su preparación inicial y el desarrollo profesional, que los lleve a examinar las tareas centrales de la enseñanza, y las prácticas y políticas en las se basa su desarrollo. Como parte de las acciones a seguir, Sindelar, Brownell y Billingsley (2010, p. 14) propusieron la investigación sobre políticas educativas y acerca de innovaciones en la enseñanza, determinaron la mejora en la formación de los alumnos cuando el docente se mantiene actualizado en las innovaciones sociales, políticas y tecnológicas, aunque reconocieron que los cambios se dieron sólo a nivel de un programa de estudio y que se precisa hacerlo a nivel de instituciones.

Sykes, Bird y Kennedy (2010) encontraron a través de una investigación, que no existe relación entre la duración del programa impartido y los resultados profesionales de un adecuado desarrollo laboral, pero destacaron que el *curriculum* de entrenamiento debe de estar basado en la práctica; cuidar y preparar a los maestros en educación especial, permite vincular más directamente su reclutamiento, formación y ubicación en el trabajo. Es pues la práctica, la que determinará los cambios a los que hay que ajustar los programas de enseñanza.

En coincidencia con Sindelar, Brownell y Billingsley (2010) respecto que a la formación del profesional en EE contribuye al conocimiento teórico y práctico existente, Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera (2003) analizaron el estado de la EE de 1990 al 2001, donde mostraron la carencia de investigación sistemática con claros criterios de calidad y pertinencia, que impactara al área con aspectos científicos y técnicos, de ahí que hayan hecho hincapié en la necesidad de vincular los resultados de la investigación con la práctica efectiva. De manera más precisa, señalaron que en México, esta investigación carece de elementos para denominarla así, ya que la mayoría son relatos profesionales, revisiones teóricas, reportes de caso, investigaciones documentales o prescripciones pedagógicas. Otras investigaciones en esta área, agregaron, poseen una perspectiva médica, neurológica, fisiátrica o genetista que aborda una problemática pero no en relación a la educación; y las que tienen que ver con el aprendizaje, se enfocan en procesos generales de educación, instrumentos de medición, comparación de técnicas y estrategias de intervención casi todas para alumnos regulares y que sirven para determinar a los posibles alumnos con necesidades educativas especiales según el criterio de cada autor.

Aunque las universidades buscan fomentar la investigación en EE, no todos los docentes trabajan en ello; prueba es que la investigación realizada entre 1990 a abril del 2001 es muy limitada, como lo determina el análisis realizado por Sánchez et al. (2003); en su análisis existían 55 artículos nacionales y 9 internacionales, 95 artículos de divulgación, 45 tesis de grado y 549 de licenciatura, 110 ponencias, 13 documentos oficiales, 6 libros y otros con planteamientos principalmente educativos realizados en México. El mismo trabajo permite identificar que los artículos de investigación, están primeramente enfocados a los problemas de aprendizaje (11), además de integración y problemas de conducta respectivamente (8). En cuanto a los artículos publicados a nivel internacional, sólo se mencionan nueve, ya sea teóricos o de investigación aplicada; las temáticas abordadas incluyen estudio de programas bilingües, estilos de aprendizaje cognitivos, programa para sobredotados, estudios con poblaciones indígenas, educación remedial, análisis del sistema educativo, y de la EE. Sobre artículos de

divulgación, se prioriza el abordaje de los déficit intelectuales y los problemas de aprendizaje, seguidos de trastornos de desarrollo, problemas de visión, conducta y auditivos. Las tesis de grado también se centraron principalmente en problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual, problemas de conducta y sobresalientes; de las tesis de licenciatura revisadas, 135 se refirieron a discapacidad intelectual, 130 a problemas de aprendizaje o lenguaje, audición (57), y problemas de conducta (31).

Sánchez et al. (2003, p. 326) aunque “no es posible establecer un juicio de la representatividad de los trabajos revisados”, lo que muestra que existe una carencia de investigación sistemática en EE, lo cual tiene que ver con el hecho de que es hasta los años ochenta, cuando en las universidades del país se comienza a incluir a la investigación formal en la formación de profesionales en EE, basados en la necesidad de: resolver o plantear soluciones en el campo laboral; crear programas de intervención integradores; y de trabajo con otros profesionales que se involucran en la EE. Cabe aclarar que la formación de profesionales en EE, se comenzó a considerar como necesaria en 1942, en la Ley Orgánica de Educación, en la cual se determinó la creación de la Normal de Especialización (DF) en 1943, con licenciaturas en áreas específicas (anomalías mentales, menores infractores, ciegos, sordomudos, lisiados del aparato motor, problemas de aprendizaje). Fue hasta 1970, que la Universidad de las Américas, el Instituto Nacional de Comunicación Humana, el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje y la Universidad Autónoma de Tlaxcala en 1979, crearon licenciaturas en esta área, aunque algunas universidades crearon especialidades y maestrías a partir de 1976, incluyendo en 1986, a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (UNAM), hoy FES Zaragoza (Sánchez, et al., 2003).

A partir de los datos revisados y de la importancia a la investigación, cabe anotar lo que la SEP ha hecho a nivel nacional y oficial. Creó en el año 2002, un fideicomiso integrado con recursos propios y del CONACYT, denominado *Fondo Sectorial de Investigación para la Educación*, a través del cual, se ha financiado y dado seguimiento a proyectos de investigación. En 2003, se creó una Subcuenta de la Subsecretaría de Educación Básica para continuar el apoyo a la investigación; entre 2003 y 2008 se realizaron cinco convocatorias. De los 55 proyectos apoyados en este periodo, sólo 2 se relacionan con EE, en específico sobre personas con discapacidad en los CAM (Ezcurra, 2002; Ponce, 2003).

Aunque no se mencionan otros informes de investigación apoyados por la SEP en los siguientes años, en 2003, esta secretaría crea las *Reseñas de Investigación en Educación Básica*; en el 2004 se aceptaron 35 reseñas de las cuales, 2 se enfocaban a la EE (personas ciegas y estudiantes con riesgo al fracaso escolar) (Esquivel, 2004; Muñoz, 2004); después de este año, no se publicaron otras reseñas. De este momento a la fecha, no mencionan resultados o comentarios sobre otras investigaciones financiadas por este fideicomiso.

Pese a la necesidad manifestada por investigadores o bien plasmada en las políticas educativas nacionales o extranjeras, la investigación aún tiene un gran rezago; sin embargo, instituciones públicas educativas como la UNAM mantienen un Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, en el que ha apoyado la realización de proyectos de investigación relacionadas para la EE, que benefician a los docentes como a los alumnos en formación.

Seguimiento de Egresados

Concepto de Egresados

El concepto de egresado se refiere a la persona que ha superado un determinado nivel de estudios que ha cursado con éxito un nivel, grado o especialidad del currículo escolar. Generalmente se aplica con mayor precisión a niveles superiores, obteniendo un título universitario (Diccionario de las Ciencias de la Educación A-H, 1983, p. 514). Autores enfocados a nivel superior, se refieren a el egresado como “aquel sujeto que ha concluido sus estudios y obteniendo un título o graduación académica, normalmente de rango universitario,” o como “los estudiantes que cumplen con el programa de actividades del nivel en cuestión” (Cuéllar y Bolívar, 2006, p. 9). La UNAM (2008) definió al egresado como el alumno que cursó un programa de estudios determinado, conforme a los requerimientos del mismo, es decir, aquel que cumplió satisfactoriamente el total de requisitos establecidos en la normatividad.

La ANUIES (1989, en Hernández y Vargas, 2007, p. 172) definió al egresado como el “alumno que ha cumplido con todos los requisitos académicos y administrativos correspondientes a un plan de estudios fijados por la institución en la que se realizó sus estudios”. En un estudio realizado por el Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara (2005) se conceptualizó al egresado como aquel que:

- a) Aprobó el 100% de los créditos establecidos en el programa donde se matriculó o bien,
- b) Cumplió con la presentación de su Servicio Social Universitario o bien,
- c) Efectuó su trabajo de tesis y no aprobó el examen profesional o de grado, o bien,
- d) Realizó su trabajo de tesis y aprobó el examen profesional o de grado o,
- e) Tramitó y recibió su título debidamente registrado y su cédula profesional que lo acredita para ejercer una profesión determinada, ya sea ante el Gobierno del Estado o en la Dirección de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública Federal (p.35).

Para la ANUIES (1998, en Martín et al., 2007) el egresado:

Es la persona que ha cursado y aprobado satisfactoriamente todas las materias del plan de estudio académico reglamentado para una carrera o disciplina. Persona que aprueba y acredita todas las asignaturas y actividades que conforman un plan de estudios. Es el alumno que habiendo aprobado y acreditado el 100% de las asignaturas de un plan de estudios, se hace acreedor al certificado correspondiente restándole presentar el examen profesional, en caso de así exigirlo la institución. (p. 118)

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2006, p. 1) lo conceptualiza como “el estudiante que, al finalizar cada período escolar o programa de posgrado, concluye un plan de estudios, debido a que acreditó la totalidad de las asignaturas y ha cumplido con los requisitos

establecidos en éste”. En un estudio de egresados de la Universidad de Sonora (2007, p. 12) se determinó egresados son “todos aquellos que solicitaron su carta de pasante o aquellos que concluyeron el plan de estudios, no necesariamente titulados”.

Estas dos últimas definiciones consideran al egresado como la persona que terminó los estudios de un programa específicos y que no necesariamente ha obtenido el título o grado, definición que se retomará en el presente documento, ya que se consideró como egresado a todos aquellos que tenían cuando menos el 85% de créditos hasta los que ya se habían graduado.

Concepto de Seguimiento de Egresados

El seguimiento de egresados se ha planteado como una estrategia de evaluación, por lo que es “una aproximación al análisis de los fenómenos, que contempla su desarrollo a través del tiempo, de ahí que sea utilizado en diferentes campos” (Bravo 1980, en Vázquez, 2007, p. 243). Para este tipo de estudios, Valenti y Varela (1994) han propuesto lineamientos que permiten un estudio más detallado, lo que implica: estudio de opinión de especialistas sobre requerimientos actuales y futuros; estudio de opinión de empleadores sobre requerimientos actuales y futuros; análisis de la organización académica y los planes de estudios. Así como:

1. Necesidad de evaluar la calidad y la pertinencia de la educación, en función de los cambios vorágines en la sociedad y en especial de los mercados de trabajo
2. Calidad y Pertinencia: 1) en qué medida lo que sabe y la capacidad de aprender, se asemeja a su campo profesional o disciplinario; y 2) el grado en que el egresado desarrolla la capacidad de usar sus competencias para resolver los problemas típicos de su campo profesional y del ámbito laboral.

Fernández y Rodríguez (1995, p.75) comentaron que, para realizar un trabajo de seguimiento de egresados, se debe considerar que:

1. El seguimiento tiene que ser una actividad permanente, su estructura debe ser sistemática y debe proporcionar información para retroalimentar y conocer la situación real del posgrado.
2. Por medio de éste, se puede conectar la formación académica con el desempeño laboral del egresado y las necesidades de la empresa.
3. Con estos estudios, se puede conocer la vinculación que existe entre el posgrado y el sector productivo.
4. Existir difusión de este tipo de estudios, por lo que sería adecuado que las instituciones que las realizan, las den a conocer para lograr una cultura en esta materia.
5. El seguimiento se considera como un medio que ayuda a mejorar la calidad del posgrado y no como un instrumento de presión y control, por lo que su realización debe darse en un clima de confianza, armonía y seguridad.

Para la ANUIES (1998, en Martín et al., 2007, p. 119) el seguimiento de egresados es:

la evaluación de las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como las causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso.

Para la Universidad de Colima (1998, pp.1, 4) el realizar estudios de seguimiento de egresados “permitió ahondar en problemas internos de organización, control y sistematización de información, que a la fecha han logrado superar en gran escala, problemas que enfrentan los egresados en el mercado laboral,” así como:

saber qué conocimientos o habilidades son necesarios para lograr un desempeño adecuado en la vida profesional, identificar las relaciones entre educación y trabajo, así como las variables en dicha relación para prever cambios en los programas ya sea de reestructuración, apertura o cierre, permitiendo así el análisis curricular partiendo de una situación real.

En la Red Gradua2 (2006 en Figueroa, Martínez, Uscanga, Vázquez y Hernández, 2007) se mencionó que los principales objetivos en los estudios de seguimiento de egresados van encaminados a:

evaluar la pertinencia y la calidad de los planes de estudios, mejorar su diseño; ayudar a los estudiantes a elegir una carrera, comunicar a los exalumnos; obtener indicadores de la calidad de la educación; evaluar el nivel de satisfacción de los egresados con su formación; tomar mejores decisiones de mercadeo; conocer el nivel de inserción de los egresados en el mercado laboral y en sus carreras profesionales; satisfacer las necesidades de los empleadores; diseñar programas *ad hoc* de capacitación, de postgrado y de educación continua; evaluar la precisión de la educación de los egresados con respecto a su trabajo ó verificar si la misión de la universidad se refleja en la realización personal de los egresados y su compromiso. (pp. 137-138)

Los estudios de seguimiento de egresados han ido cada vez tomando más auge por ser la forma como se muestran cuantitativamente la efectividad de los programas de licenciatura y posgrado ó bien las dificultades que presentaron los alumnos durante su paso por la universidad; pero no se trata de evaluar únicamente a la institución sino conocer las necesidades laborales y como se insertan en el campo laborar los egresados. Estos estudios pueden ser tan amplios según convenga o de acuerdo a los objetivos que persiga las universidades que los realizan.

Fases/Periodos históricos de los estudios de Egresados

Como fue señalado, uno de los propósitos de los estudios de egresados, es obtener información que sirva de herramienta para hacer ajustes institucionales que permitan insertar mejor y efectivamente a éstos en el campo laboral, teniendo así un papel importante ya sea a nivel económico, educativo y/o social. Los estudios son cada vez más amplios, ya que abarcan diferentes aspectos y actividades de los egresados; mucho se ha dicho sobre este tema y en algunos casos existen planteamientos teóricos que intentan explicar y evaluar de manera estricta los programas educativos pero, el hecho de ser tan complejos, no permite en ocasiones, dar a conocer la realidad total.

Para Barrón, Barajas, Fernández, Islas, Jiménez, Machuca, Valle y Vázquez (2003) existen cuatro momentos históricos en los estudios sobre seguimiento de egresados:

1. El primer momento inicia en la década de los 60. Los estudios más representativos los realizó Muñoz Izquierdo entre 1960 y 1970 quien “identificó dos tendencias: la primera conformada por los enfoques neoclásicos y funcionalistas y la segunda formada por un amplio rango de investigaciones a las que clasificó como pertenecientes a enfoques teóricos alternativos” (p. 34). Con estos enfoques funcionalistas, se pretendía conocer qué tan útil era la educación y qué tanta movilidad ocupacional tenía.
2. El segundo momento se ubica hasta la mitad de los años 70, donde se vieron los desfases entre el desarrollo económico y el educativo, se notó la inaplicabilidad de la teoría neoclásica, surgieron nuevas metodologías, temas y objetivos de investigación, entre ellos los de seguimiento de egresados.
3. Después de la mitad de los 70, con nuevos tipos de investigación, tecnologías y áreas, se estimuló el desarrollo de la investigación con temáticas directamente relacionadas con el empleado y la selección del personal, entre otros, marcando los efectos relacionados con la escolaridad, el empleo, los ingresos y los tipos de trabajo. Para este momento, se entendió que existía una relación entre los conocimientos adquiridos y su desarrollo e inserción laboral; por lo que se pretendió evaluar la capacidad para laborar en relación al nivel educativo, lo que marca el inicio de los primeros intentos de estudios sobre egresados.
4. Finalmente, hasta la década de los 80 se comenzaron a identificar dos grandes tendencias en los estudios que se realizaban sobre egresados: por un lado, aquellos que buscaban estrategias de desarrollo y su correspondencia educativa y, por otro, el relacionar la educación y su aplicación con el modelo dominante, pero al mismo tiempo, buscando las opciones no monopólicas en la economía.

En relación a los momentos históricos apuntados y en contra parte con la postura funcionalista de la educación, surgen también las teorías del conflicto durante el primer periodo (Muñoz Izquierdo y Rubio, 1993) cuyos principales exponentes fueron Weber y Marx, quienes consideraban al sistema educativo como una lucha entre grupos de status en competencia, e identificaban el peso de la clase dominante en la educación, lo que permitía que ésta siguiera

ejerciendo su dominio sobre las clases bajas y el orden social. Muñoz Izquierdo y Rubio agregaron que otros autores, como Willis y Giroux, dentro de estas mismas teorías del conflicto, incorporaron la teoría de la resistencia, la cual se planteaba bajo los mismos principios, pero agregaba, que las personas sometidas por la clase dominante, tenían la oportunidad de resistirse al dominio y acceder a otros niveles.

El surgimiento de éstas y muchas otras teorías en relación a la educación, empleabilidad, gobernabilidad, sociedad, etc., propiciaron visiones diferentes en los objetivos de la educación superior. Dentro de estas teorías, surge la Teoría del capital humano (aunque esta teoría surge a finales de los años 50 se expande hasta los años 60), la cual se enfocó a la relación del conocimiento con su aplicación en el campo laboral, siendo Schultz uno de sus principales representantes, quien propuso que el nivel de ingreso del trabajador se relaciona directamente con su nivel educativo (Hernández y Vargas, 2007; Martín, Navarro, Fabre, Villareal, Husary, Carbajal, López y Suárez, 2007): a mayor educación de los trabajadores mayor producción, por lo que era importante invertir en la educación.

Existieron otras orientaciones teóricas las cuales ayudaron también a sustentar los estudios de egresados; una de ellas es Muñoz Izquierdo, quien en su trabajo con Rubio desde 1967 (Muñoz Izquierdo y Rubio, 1993, p. 31) identificaron que en la realización de estudios sobre educación hasta ese momento, existían cinco posturas:

- a) Mediciones intertemporales o longitudinales de los cambios en algunas actitudes y valores de los alumnos y/o egresados.
- b) Análisis de las interacciones existentes entre los componentes de los “ambientes institucionales” los cuales se refieren, entre otros aspectos, a determinadas actitudes de los estudiantes.
- c) Análisis (longitudinales o transversales) de las relaciones entre determinadas variables independientes y de los cambios observados en algunas actitudes, aspiraciones y valores de los alumnos y egresados.
- d) Análisis del proceso de socialización profesional.
- e) Análisis de las relaciones entre la ocupación desempeñada por los alumnos y los valores de los mismos.

Respecto al segundo momento ubicado por Barrón et al. (2003) cabe mencionar a Tyler (1973, en Martín et al., 2007) quien tuvo mucho auge en esa época, ya que creó un modelo para evaluar la educación, utilizado por las instituciones con la finalidad de determinar si los objetivos del plan de estudio fueron cubiertos y si los conocimientos de los alumnos permanecían o se olvidaban. Estos enfoques se basaban en la capacidad de la institución educativa para brindar el conocimiento planificado en el currículo a sus alumnos.

En cuanto al tercer momento, los estudios con temas de educación realizados hasta 1981 son más específicos y diferenciados; por ejemplo los presentados en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, agrupados en los siguientes subtemas (Barrón et. al., 2003, p.35):

1. Funcionamiento cualitativo del mercado de trabajo.
2. Oferta y demanda de recursos humanos.
3. Necesidades de formación de recursos humanos.

4. Relaciones entre escolaridad, empleabilidad y movilidad socio ocupacional de la fuerza laboral.
5. Relaciones entre sistema educativo y desarrollo económico.
6. Innovaciones educativas.
7. Relaciones entre educación e ingresos.
8. Relaciones entre origen socioeconómico, oportunidades educativas y expectativas ocupacionales.
9. Socialización para el trabajo.
10. Análisis comparativos.
11. Relaciones entre tecnología, división de trabajo y calificación.
12. Estudios prospectivos y proyectivos

Finalmente y con respecto al cuarto periodo, es cuando los estudios de seguimiento de egresados son un tema básico en la investigación educativa; los estudios realizados en torno a este último momento descrito por Barrón et al. (2003) se agruparon en los siguientes rubros:

1. Planificación de recursos humanos.
2. Efectos de la escolaridad en la ocupación y el ingreso.
3. Seguimiento de egresados.
4. Vinculación de la educación con el sector productivo de bienes y servicios y formación tecnológica.

Por su parte, Ewell (1985, en Muñoz Izquierdo y Rubio, 1993, p. 19) clasificó en tres diferentes categorías los estudios realizados sobre educación superior y observó que los estudios respecto a los egresados, identificaban los resultados afectivos, psicológicos y conductuales:

- Resultados cognoscitivo-psicológicos obtenidos durante la formación universitaria (medidos principalmente, a través de las evaluaciones de los alumnos).
- Resultados afectivos-psicológicos obtenidos durante la permanencia en la universidad o después de haber egresado de la misma (medidos principalmente con encuestas).
- Resultados conductuales obtenidos durante la permanencia en la universidad, o después de haber egresado (medidos por medio del seguimiento de los alumnos y egresados).

Debido a los cambios en esta década de los 90, Didou y Rodríguez (1996, en Barrón et al., 2003) mencionaron que el enfoque que se le dio a los estudios de egresados fue debido a diversas situaciones, de las cuales hacen mención:

- A la nueva política de modernización educativa, con la cual se pretendían elevar los niveles educativos, y en la que se consideraban conceptos como eficiencia, planeación y evaluación de procesos.

- Entre los planes, se dio importancia a la evaluación del perfil profesional con base en el mercado laboral y las actividades propias de la disciplina; sin embargo, se encontró que el nivel de educación no correspondía con las actividades laborales de los egresados, sino que se relacionaba con elementos sociales, políticos y culturales.
- La globalización, en donde se creyó necesario cambiar los perfiles profesionales debido a los nuevos requerimientos económicos mundiales.

Para la década de los 90, Muñoz Izquierdo y Rubio (1993) al considerar los cambios de pensamiento en cuanto a la educación superior, plantearon el siguiente modelo como aportación a los estudios de seguimiento de egresados (Tabla 3), modelo que sugiere un estudio exhaustivo e incluye tres variables principales, las que al parecer permiten encontrar todos los aspectos que influyen en el egresado:

Tabla 3
Modelo Analítico

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLES INTERVINIENTES	VARIABLES DEPENDIENTES
Antecedentes sociales y familiares del egresado	Características sociales y educativas de la familia de origen y actual del egresado	Valores personales del egresado
	Trayectoria ocupacional del egresado	Valores educativos y laborales del egresado
Trayectoria ocupacional del egresado	Religiosidad del egresado	Valores económicos
	Medios de comunicación social de preferencia por el egresado	
Participación social durante la formación preuniversitaria de los egresados	Cultura política del egresado	Valores sociales del egresado (vinculación del ejercicio profesional con las necesidades de los sectores socialmente desfavorecidos)
	Prácticas educativas relevantes del egresado	

Nota. “Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la universidad Iberoamericana” por C. Muñoz Izquierdo y A. Rubio, 1993.

Puede señalarse que los estudios de egresados en México, aunque surgen en los años sesenta, es hasta la década de los noventa cuando comienzan a generalizarse, a partir del impulso a las políticas de planeación y evaluación de la educación superior, instrumentadas por el gobierno federal a través de la SEP, instrumentos como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), la acreditación de carreras por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y la asignación de presupuesto a través de la elaboración de programas. Cabe señalar que las investigaciones sobre egresados, han tenido mayor auge a partir de que ANUIES () recibió apoyo para establecer principios

sobre los estudios de egresados, con el propósito de lograr una evaluación y retroalimentación a nivel curricular, a través de los cuales las instituciones identifican: el campo de acción del egresado, nivel de ingresos, las desviaciones y sus causas, su formación académica posterior y su ubicación en el mercado laboral (Valenti y Varela, 2004).

Actualmente el enfoque sobre egresados que ha cobrado mayor importancia es el basado en “competencias” aunque se introduce en la década de los 70 en Estados Unidos y Canadá, llega a cobrar importancia en nuestro país hasta los años 90; para el Instituto Internacional de Planteamiento Educativo (IPE) se entiende por competencia “un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales” (Hernández y Vargas, 2007, p.176). Con este esquema de “competencias,” se crean instituciones de certificación de competencias, entre las que se encuentra el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 1994) y en 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), estas instituciones no sólo se dedican a la calidad de la educación media superior y superior, sino que también promueven la formación e investigación, así como la especialización, permitiendo la certificación de la competencia laboral, actividades que responden a las demandas internacionales generadas por la globalización (Martín et al., 2007).

De acuerdo a Valenti y Varela (1994) la evaluación de la educación superior ha cobrado importancia debido a que ha sido el principal método para conocer lo que sucede dentro de la institución educativa y conocer de qué manera está respondiendo a las necesidades de globalización. El gasto en torno a estas evaluaciones ha sido muy grande, por lo que las instituciones procuran recortar gastos concretando la evaluación a metas en torno a objetivos de calidad y por otro lado, el gobierno las utiliza para búsqueda de financiamiento, medidas correctivas y tener información que les permita publicitar sus logros. Por consiguiente, el seguimiento de egresados ha sido una parte fundamental en la evaluación educativa, pues su importancia radica en que es el lazo entre los conocimientos teóricos adquiridos y la confrontación con el campo laboral donde hay que aplicarlos. Es aquí donde se encuentran actitudes, valores, formación profesional, demanda laboral y social de la profesión, además de permitir el enriquecimiento de planes y programas de estudios, conocer las ofertas laborales reales, y el impacto social que tienen.

Estudios de seguimiento de egresados en México

Los estudios de seguimiento de egresados en México, comenzaron a finales de la década de los 70 y principios de los 80, la primera institución fue la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); otras instituciones que realizaban este tipo de estudios son: la Universidad Autónoma de Nuevo León, el CONALEP y la Universidad Iberoamericana, entre otras. Fue hasta la década de los noventa, que este tipo de estudios dejan de ser esfuerzos aislados y comienzan a convertirse en estudios sistematizados y bien estructurados, con la finalidad de evaluar los trabajos realizados por las Instituciones de Educación Superior que los realizan. Por esta razón, a continuación se presentan diversos estudios de egresados de licenciaturas o posgrado, realizados entre 1991 y 2010, respecto a programas de instituciones

públicas donde figuran programas de educación o de psicología.

En la FES Aragón (UNAM) Jiménez (2006) realizó en su trabajo de tesis de maestría en Pedagogía, un estudio de egresados en el cual analizó el *currículum* y la perspectiva del pedagogo sobre el plan de estudio y su formación profesional; la muestra quedó integrada por 115 egresados pertenecientes a nueve generaciones (1991-1994 a 1999-2002), a las que se les aplicó un cuestionario de 55 preguntas, en su mayoría cerradas. Los resultados fueron de corte tanto cuantitativo como cualitativo y principalmente apuntan a que: la pedagogía es una carrera elegida mayormente por el sexo femenino (85%); existe un porcentaje muy bajo en titulación (11% lo que corresponde a 13 egresados que no tienen expectativas de continuar con un posgrado), siendo la principal causa, la falta de tiempo seguida por no terminar la tesis; la mayoría se desempeña como docente; las mujeres son mayormente las desempleadas en comparación con los hombres egresados, sin embargo el 50% de los que laboran no requieren del título para gozar de un buen ingreso; 79% tiene de 1 año hasta 4 años laborando, mayormente en el sector privado; las razones del por qué no se insertan en su campo laboral, refieren a la experiencia en su campo, no haberse titulado y bajos salarios.

En conclusión: 70% de los entrevistados consideró que su labor coincide con sus estudios; 15% opinó que tuvo deficiencias en su formación, por lo que 90% está de acuerdo con la modificación del plan de estudios cursado y coincide con la necesidad de haber realizado investigación y la carencia de titulados.

Mora en 1998, realizó su tesis de licenciatura en Psicología en la FES Zaragoza (UNAM), sobre la detección de los factores que influyen y obstaculizan la titulación de los egresados, así como determinar el por qué la elección del examen por objetivos es la mayor opción de titulación (EPO). Fue un estudio longitudinal retrospectivo, en el que participaron 115 egresados pertenecientes a las generaciones 84-88 a 88-92; se les contactó por vía telefónica, y se les citó en la institución o se les llevaba el instrumento a domicilio. Se les aplicó un cuestionario con 45 reactivos (abiertos y cerrados) acerca de su formación profesional y lugar donde se desempeñaban laboralmente. Los resultados mostraron que de los egresados: 30% eran titulados, 36% estaba en proceso de titulación y 34% no se había titulado; 48% de todos consideró que la actividad de servicio social, les brindó suficiente información para realizar su tesis, mientras que 43% mencionó que éste fue deficiente e insuficiente.

Acercas de la materia de seminario de tesis, 85% afirmó que prácticamente no la tuvieron; de ahí que 45% consideró que el examen EPO era la mejor opción para titularse. En cuanto a la formación recibida, 68% se percibió bien preparado, aunque este porcentaje no corresponde con la opinión acerca de su contenido y conocimiento adquirido, ya que tanto el conocimiento teórico, práctico y trabajo en clínicas lo consideraron regular, al igual que la actuación y nivel académico de los profesores. En resumen, el nivel de titulación es bajo por la falta de preparación y apoyo; el EPO es la manera más rápida, económica y no requiere de intervención por parte de los profesores; la mayoría se siente preparado como psicólogo; y 64% está interesado en realizar estudios de posgrado en la UNAM (58%) o en otra institución (6%).

Por su parte, la Dirección General de Posgrado de la Universidad de Colima (2005) realizó un estudio de egresados de las áreas de humanidades y educación, así como de ciencias sociales y administrativas entre otras, en el cual participaron las generaciones de 1992 a 2003, y cuyo

objetivo fue hacer una caracterización de los demandantes del posgrado, su situación en el campo laboral y la compatibilidad entre los conocimientos adquiridos y las necesidades sociales. La muestra consistió de 780 egresados, y se diseñó y utilizó un cuestionario con 24 preguntas. Los resultados en general, mostraron que: la edad de ingreso al posgrado oscila entre 23 y 56 años; la mayoría logra graduarse antes de los dos años, momento en que ya cuentan con un empleo acorde a su área, y se encuentran insertos en el sector público. En conclusión, este estudio permitió a la institución reconocer ante el bajo índice de graduación de todos los programas, la necesidad de hacer análisis comparativos para identificar las tendencias en el campo laboral, realizar cambios en sus programas de posgrado y desarrollar los campos de docencia e investigación.

Otra universidad es la de Guadalajara (2005) específicamente en el Centro Universitario de Los Altos, se estudió a 154 egresados de las generaciones de 1996-2003 de seis licenciaturas (Administración de empresas, Contaduría pública, Abogado, Informática, Ingeniería agroindustrial e Ingeniería en sistemas pecuarios). La muestra fue aleatoria estratificada y se aplicó un cuestionario principalmente acerca de: la ubicación laboral, desempeño profesional, satisfacción personal con los estudios y la institución y recomendaciones para mejorar el programa. Los resultados, fueron: la población es mayormente de mujeres, aunque con poco éxito en la búsqueda de empleo en su área; el rango de edad de los egresados es de 21 a 30 años y su mayoría se han titulado por examen de CENEVAL; mas del 50% tiene empleo antes de terminar sus estudios; y 42% pretende continuar con una maestría. Pudieron concluir que: existe una necesidad institucional de comunicación con sus egresados; es necesaria la creación de una bolsa de trabajo; existen problemas en sus egresados por el desempleo, los bajos sueldos y la saturación del mercado para algunas carreras; se requiere un incremento en las prácticas profesionales; y se asumió que una investigación evaluativa, permitiría insertar efectivamente al campo laboral a sus egresados.

Cabe señalar en cuanto a los estudios de seguimiento de egresados, realizados entre 1992-2002, lo señalado por Barrón et al. (2003, p. 38) quienes identificaron que se dividían en tres líneas principales debido a su orientación y objetivos:

1. Los que se realizaron para evaluación curricular y toma de decisiones; este tipo de estudios, surgen por las nuevas políticas de evaluación en la educación apoyados por los CIESS, cuyo propósito es buscar el mejoramiento de cada programa específico, su actualización que implica una mejor calidad institucional.
2. Otra área en la que se ha trabajado, es la pertinencia de la formación recibida y la aplicación real de ésta con el empleo ejercido, identificando aspectos de eficiencia, utilidad, desempeño y actividades realizadas, además de conocer los diferentes sectores que dan empleo y la funcionalidad de los egresados en cada uno de ellos.
3. Los estudios sobre inserción laboral, identifican la incorporación y el destino laboral-ocupacional o ambos, de los miembros de una profesión dada y que también dan a conocer la manera como los egresados inciden en el campo laboral y qué puestos ocupan.

La UNAM (2004) llevó a cabo un estudio de egresados de licenciatura en la FES Acatlán, en el cual se encuestó a 1293 egresados (10% de la población total) independientemente de la carrera y generación. El instrumento fue cerrado y cada reactivo incluyó cuatro opciones de respuesta (excelente, buena, regular, deficiente). Los resultados se presentan en dos categorías:

1) Datos académicos: buena calidad de la formación teórica (63%) y práctica (54%) recibida; buena relación teoría y práctica (55%); se propone mejorar la organización y contenido de las asignaturas (53%); existe buen dominio de las asignaturas por los docentes (56%); y existe una alta y muy alta demanda de profesionales en la carrera (55%). 2) Datos laborales: 70% trabajaba mientras realizaba los estudios, sobre todo en el sector privado; alta relación entre los estudios y el trabajo (37%); y 49% se desenvolvía en el sector de servicios.

Salazar (2005) a través de su tesis de licenciatura en Pedagogía, presentó una propuesta para la creación de un sistema de seguimiento de egresados también de la FES Acatlán (UNAM) con la finalidad de obtener información para la actualización de los planes y programas de cada carrera. Consideró que la importancia de establecer un sistema radica en su efectividad para la solución de problemas, por lo que propuso cinco etapas, que van desde la delimitación del problema, reunión de datos (observaciones, entrevistas con un cuestionario en escala Likert), análisis de los datos, alternativas de solución y por último, la aplicación de éstas al problema. El trabajo, contempla la modificación y flexibilidad de cada una de las etapas y aclara que en cada una, se podrán hacer modificaciones que requiera la institución. Su aplicación tendría que realizarse a las 16 carreras que hay en la FES Acatlán, la muestra será seleccionada sistemáticamente y se aplicará a una población de entre 300 y 700 egresados. No se incluyen resultados.

Dentro de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2006) se creó un Programa de Estudio de Egresados, cuyos objetivos fueron conocer la opinión de los egresados respecto a sus empleadores, impacto en el mercado laboral, y movilidad social, espacial y ocupacional. Se pretende aplicar este programa de manera permanente, a todos y cada uno de los egresados de las diferentes áreas y ofrece divulgar los resultados del mismo. Constó de dos instrumentos, una encuesta de Padrón de Egreso (pregrado y posgrado), que era un instrumento aplicado en cada período semestral a los recién graduados; y el segundo, la encuesta de Seguimiento de Egresados y Seguimiento de Graduados, instrumento aplicado a los egresados del nivel de pregrado y posgrado, después de dos años de haber concluido su programa de estudios. La muestra es intencional o administrativa; la aplicación de los instrumentos y calendarización es acorde con los tiempos de egreso. El análisis de resultados incluye cuatro rubros: datos generales, desempeño académico, trayectoria laboral y movilidad en el trabajo y calidad de su formación académica, misma que se ha visto transferida en el campo laboral. No se mencionan resultados, únicamente los aspectos metodológicos del trabajo que se está realizando.

Para la Universidad de Sonora (2007) los estudios de egresados iniciaron en el año de 2002, como parte de su proyecto institucional, consideró las generaciones 2003 a 2006 de las áreas de ciencias biológicas y de la salud, ciencias económicas y administrativas, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, humanidades y bellas artes y civiles. La muestra fue de 1,186 egresados (85.4% de los egresados de 43 programas) a los cuales se les aplicó un cuestionario de 30 preguntas. Dentro de los resultados, resalta que: existe mayor población femenina (excepto en los programas de ingenierías); el rango de edad de sus egresados está entre 25 y 29 años; el nivel de titulación varía de acuerdo al programa, pero en su mayoría es menor a dos años; la opción de titulación a la que más recurren, es la de cumplir con un promedio mínimo definido por programa; casi la mitad de los egresados trabajaron en actividades que tenían alta relación con el área de estudios en que se prepararon; y los egresados refirieron haberse ubicado laboralmente rápido y ser el sector público en el que les abre esta posibilidad.

A partir de los estudios presentados, puede señalarse que aunque no todos son de psicología o pedagogía, coinciden en la necesidad de que exista al menos otra opción de titulación, diferente a la de la tesis, en la que se invierta menos tiempo; la graduación, también se relaciona con la escasa preparación de los docentes para guiar a sus alumnos, así como con la falta de investigación práctica y la necesidad de una mayor vinculación con la teoría.

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL)

Fundamentación

En 1984, Acle señaló que dentro de la educación en México se encuentra la Educación Especial, la cual ha tenido grandes rezagos y no sólo en el país sino a nivel mundial; agregó que es relativamente poco el tiempo en el que se le ha dado un espacio y forma a su desarrollo y optimización, para lo que se requiere la formación de profesionales que cubran las necesidades tanto educativas como legislativas, que permitan cubrir los requerimientos de la población con necesidades educativas especiales.

Al respecto y para 1984 (Acle, pp. 34,35) se reportó que las personas con atipicidad en México correspondían al 10% de la población total, pero sólo se lograba atender al .51% de las mismas; de igual forma, y a partir de datos del Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional (1977, enACLE, 1984) y del Censo de 1980 (enACLE, 1984) se observa en la Tabla 4, que la atención era insuficiente pese al incremento de los servicios.

Tabla 4
Demanda y atención de la educación especial.

Periodo	Población total	Demanda atención	Índices de atención	Incremento
			%	
1970-71	50694580	9855	.19	
1971-72	52452722	11727	.22	19
1972-73	54271317	13126	.24	11.9
1973-74	56148055	16898	.30	28.7
1974-75	58079639	23465	.40	38.9
1975-76	60061373	30524	.51	30
1980-81	67405700	68490	1	
1981-82	69427871	100133	1.4	
1982-83	71510707	128211	1.8	

A partir de ello, Acle (1984, p. 88) consideró que era fundamental la creación de programas de posgrado en la UNAM, que prepararan a los profesionales para cubrir de manera más amplia los objetivos de docencia, planeación e investigación, así como las funciones profesionales dirigidas a dar solución a los problemas contenidos en el área de Educación Especial. Se consideró importante establecer estudios de Posgrado en esta área, por las siguientes razones (Acle, 1984, pp. 89-91).

- a) A nivel general, por la necesidad de formar profesionales de alto nivel que se dediquen a investigar y planear estrategias de solución y prevención de problemas en el área de Educación Especial.
- b) A nivel privado existían dos únicas maestrías en esta área.
- c) Por los alumnos que desde la licenciatura mostraron interés en el área.
- d) Los programas de Educación Especial que se cubrían en la licenciatura de la ENEP Zaragoza (hoy FES Zaragoza) de la carrera de Psicología, se enfocaban básicamente al desarrollo de las funciones profesionales de análisis, diseño, evaluación e intervención y reforzaban el objetivo de servicio a la comunidad.
- e) De tal manera que, los estudios de posgrado de Educación Especial de la ENEP Zaragoza, reforzarían a través de sus programas, los objetivos de servicio, docencia e investigación llevados a cabo en la licenciatura para el área de Educación Especial.
- f) La ENEP Zaragoza contaba desde 1979, con una infraestructura dedicada a resolver problemas contenidos en el área de educación especial, en una zona de fuertes carencias y necesidades, como Nezahualcóyotl.
- g) La ubicación geográfica de la escuela, así como la situación socioeconómica que le rodea, se transforma en facilitadoras para que la integración de la investigación, la docencia y el servicio en el área de educación especial se realice y la Universidad contribuya en un alto nivel a dar solución a aquellos problemas, que marginan a muchos mexicanos de los beneficios de la educación.
- h) Para la solución de los diversos problemas relativos al área de Educación Especial, la presente propuesta se orientó al establecimiento de estudios de Posgrado en el nivel de maestría, pretendiéndose que la estructura curricular modular que la conforme e integre, siga los patrones establecidos desde la licenciatura en la carrera de Psicología, lo que implica principalmente que los problemas sean abordados de manera integral y con un enfoque fundamentalmente social.

El plan de estudios de la Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial, fue aprobado en 1984; en él, se considera que la educación no se reduce a aspectos pedagógicos, sino a relaciones sociales, económicas, políticas, históricas, etc. Por lo tanto, a la educación “deberá considerársele como un fenómeno social que se constituye como elemento de la estructuración social con un tiempo y espacio concretos” (Acle, 1984, p. 3).

Diseño curricular

Las *metas curriculares* que se plantearon, son las siguientes (Acle, 1984):

- Formar profesionales que se aboquen a la solución de problemas nacionales contenidos en el área de Educación Especial.
- Formar profesionales cuya actividad se oriente a dar solución en Educación Especial en los sectores: urbano desarrollado, urbano marginado, rural desarrollado y rural marginado.

- Capacitar profesionales de alto nivel que incidan directamente en la solución de problemas de Educación Especial independientemente de la categoría de que se trate.
- Formar profesionales de alto nivel que participen creativamente en el estudio y solución de problemas contenidos en el área de Educación Especial.
- Formar investigadores capaces de desarrollar técnicas y modelos que constituyan alternativas eficaces y realistas para los problemas de Educación Especial.
- Formar profesionales que continuando con el enfoque predominante social en la FES Zaragoza mejoren la calidad de la enseñanza en lo concerniente a la formación del psicólogo.
- Formar profesionales que ejerzan su actividad con un desarrollo crítico apoyado en una metodología que lo lleve a manejar íntegramente los problemas contenidos en el área de Educación Especial.
- Formar profesionales capaces de integrarse con equipos interdisciplinarios a fin de dar soluciones más completas a los problemas de Educación Especial. (pp. 91, 92)

De estas metas, se desprenden los *objetivos curriculares* (Acle, 1988):

- Propiciar en el estudiante una concepción integral de los problemas contenidos en el área de Educación Especial.
- Promover en el estudiante un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas sobre desarrollo normal y anormal que le permita seleccionar la metodología de trabajo adecuada para investigar en los problemas de Desarrollo.
- Desarrollar en el estudiante una metodología de investigación que favorezca el desarrollo de programas de intervención acordes a los problemas y sectores del país.
- Promover en el estudiante habilidades para generar investigación educativa que favorezca el desarrollo de la evaluación y el diseño de los programas, instrumentos de medición y materiales didácticos acordes a las necesidades del país.
- Generar en el estudiante habilidad para investigar y desarrollar metodología correspondiente a la prevención de problemas de Desarrollo.
- Promover en el estudiante la realización de un análisis crítico de las condiciones biológicas, psicológicas, económicas y sociales que rodean los problemas contenidos en la Educación Especial y que conformen el marco referencial de las investigaciones que se desarrollen.
- Promover en el estudiante la producción de marcos analíticos alternativos de conocimiento y tecnología acordes a la realidad social del país. (pp. 92, 93)

A partir de ello y con respecto al perfil profesional, se buscó profesionalizar en el nivel de posgrado, la investigación, la docencia y el servicio, orientándose hacia las áreas de salud y educación en los sectores: rural marginado, rural desarrollado, urbano marginado y urbano desarrollado. Las funciones profesionales que se buscó desarrollar de manera independiente pero al mismo tiempo entrelazadas, son: análisis, diseño, evaluación, intervención, investigación y prevención.

A partir de lo anterior, en el *perfil profesional* propuesto se incluyen los siguientes aspectos (Acle, 1984):

- Realiza análisis comparativo e integral del desarrollo tanto en sus aspectos: motor, sensorial, intelectual, perceptivo, social y afectivo.
- Investiga y desarrolla técnicas, que consideren e integren los aspectos biológicos, psicológicos y sociales para la realización de la evaluación diferencial integral de los problemas de desarrollo.
- Investiga y desarrolla técnicas que consideren los aspectos biológicos, psicológicos y sociales y que constituyan alternativas más eficaces de los problemas de desarrollo.
- Investiga y aplica la metodología correspondiente al diseño, desarrollo y evaluación de programas de Educación Especial según el área y de acuerdo a las necesidades del país.
- Investiga y aplica la metodología correspondiente al diseño y elaboración de instrumentos de medición para la evaluación de problemas de desarrollo acordes a las necesidades del país.
- Investiga y aplica la metodología correspondiente al diseño y elaboración de materiales didácticos para sujetos con necesidades especiales.
- Realiza un análisis crítico de las condiciones biológicas, psicológicas y sociales que guardan relación con los problemas de Educación Especial.
- Analiza e investiga la metodología correspondiente a la prevención de problemas de desarrollo.
- Integra los conocimientos adquiridos a lo largo de la maestría reflejándolos a través de su práctica docente.
- Integra los elementos derivados de la teoría, técnica y metodología a fin de generar y producir nuevos elementos en el campo de la Educación Especial.
- Ejerce su profesión con un desarrollo crítico, responsable y comprometido con la sociedad. (pp. 95, 96)

Para lograr estos fines, en el programa se planteó un *sistema de enseñanza modular* que enfatiza la vinculación de la realidad con el proceso de investigación. En este sentido, cada módulo está estrechamente vinculado con relación a sus metas y objetivos; módulos que todos los alumnos debían cursar independientemente de su línea de investigación. Los módulos son los siguientes (Acle, 1984, p.114) y su abordaje gradual e integral en los cuatro semestres, se presenta en la Figura 1:

- I. Desarrollo Normal y Anormal.
- II. Análisis de Sistemas Educativos.
- III. Rehabilitación.
- IV. Metodología para el Diseño y la Evaluación.
- V. Metodología y Teoría de la Investigación.

MÓDULOS						
1°	I	II	III		V	1°
2°	I	II	III	IV	V	2°
3°	I	II		IV	V	3°
				IV	V	4°

Figura 1. Organización de los módulos a lo largo del programa.

De acuerdo con el sistema modular planteado, la instrucción está basada en un análisis teórico y en el desarrollo de prácticas y de investigación; las actividades de instrucción para desarrollar los diferentes módulos eran: seminario, seminario de estudio independiente, investigación supervisada y práctica supervisada.

Por último es importante mencionar los dos *requisitos de egreso* que el programa consideró (Acle, 1984) los cuales sumaban los 127 créditos totales.

- Haber cubierto los créditos correspondientes al Plan de Estudios propuesto: 112 créditos.
- Presentar la tesis y el examen de grado: 15 créditos.

Posibilidades de ingreso al mercado laboral

Por medio de esta maestría, se pretendió una estrategia metodológica a través de la cual la formación profesional formara parte de un proceso continuo y sistemático, aplicando las actividades aprendidas en instituciones oficiales, federales y estatales (SEP, DIF, INCH, etc.); el egresado de la maestría, también *podría participar en investigación* en las siguientes áreas (Acle, 1984):

- Para establecer patrones de desarrollo normal en el niño mexicano.
- Para diseñar y elaborar instrumentos de medición de problemas de desarrollo infantil acordes a nuestro país.
- Para diseñar y elaborar programas de atención y rehabilitación a nivel individual, grupal y comunitario.
- Para diseñar y elaborar materiales didácticos utilizados en el programa de atención.
- Para diseñar, elaborar e instrumentar programas de prevención orientados hacia la población.

- Para diseñar, elaborar e instrumentar programas de sensibilización social respecto a los problemas contenidos en el área de educación especial. (p.42)

En el plan de estudios (Acle, 1984) se menciona que también el egresado podría incidir en instituciones escolares tanto para niños “normales” como para especiales, realizando *actividades* como:

- Asesorar a maestros especializados en:
 - a) Elaboración y evaluación de programas.
 - b) Instrumentación de programas.
 - c) Necesidades de capacitación.
- Asesorar a padres de familia en cuanto a:
 - a) Actividades en casa con un programa de trabajo preestablecido.
 - b) Manejo de la situación familiar especialmente en el caso de familias con niños “problema”.
 - c) Actividades preventivas a través de programas de Educación para Padres.
- Participación dentro de estas escuelas a través de las funciones profesionales de: detección, diseño, planeación, intervención e investigación. (pp.42, 43)

En escuelas profesionales en las áreas de Educación Especial o Psicología, también el egresado podría participar en actividades de:

- Docencia.
- Investigación.
- Diseño de programas de pre-grado.

Otra área a la que podría dedicarse el egresado, es la realización de publicaciones relacionadas tanto con la Psicología como con la educación especial.

Población atendida: egresados y graduados

El plan de estudio se aprobó en 1984 y la primera generación inició en 1987; se atendieron 7 generaciones con 90 alumnos inscritos en total. En general, 21% de los alumnos totales se dio de baja y el porcentaje restante (79%, esto es 71 alumnos), concluyó entre el 85% y el 100% de los créditos, lo que se traduce en 108 y 112 créditos cubiertos respectivamente (Tabla 5).

Tabla 5

Población total de alumnos del programa a través de las siete generaciones: bajas y egresados

Generación	Ciclo	Total de Alumnos		Egresados: créditos cubiertos		
		Inscritos	Bajas	Entre 85 y 88%	100%	Total
1 ^a	87-89	9	3	3	3	6
2 ^a	89-91	9	2	6	1	7
3 ^a	90-92	7	1	6	0	6
4 ^a	93-95	10	7	2	1	3
5 ^a	95-97	8	0	4	4	8
6 ^a	97-99	21	2	17	4	19
7 ^a	99-2001	26	4	14	7	22
Total		90	19	52	20	71

De los 71 egresados, como se muestra en la Tabla 5, 20 de ellos han obtenido el grado (28%) de 1994 hasta el 2011. Se destaca además que la última generación del programa, lo cual tuvo el mayor número de alumnos inscritos, es la que tiene mayor número de graduados (Tabla 6).

Tabla 6.

Graduados de la maestría

Generación	Total	Año de graduación											
		94	95	99	00	01	02	03	04	06	09	10	11
87-89	3	2					1						
89-91	1		1										
90-92	0												
93-95	1					1							
95-97	4			3	1								
97-99	4						1			1	1		1
99-2001	7						2		1		2	1	1
Total	20	2	1	3	1	1	3	1	1	1	3	1	2

Seguimiento de egresados de la Maestría en Psicología (Educación Especial)

En México y a nivel global, la educación superior ha tenido un crecimiento acelerado. Las instituciones de educación superior, buscan formar egresados altamente capacitados dentro de su disciplina, por lo que deben atender a las necesidades sociales, considerar los avances relativos a la disciplina misma y contar con explicaciones tentativas, que les permita valorar en qué medida se logran los fines planteados. Se precisa una actitud crítica que fortalezca y logre una cultura de la evaluación, para identificar la calidad de los resultados educativos y reestructurarlos constantemente de acuerdo con los cambios y necesidades sociales (Santoyo, 2000).

Los estudios sobre seguimiento de egresados, son una estrategia de evaluación: “una aproximación al análisis de los fenómenos, que contempla su desarrollo a través del tiempo” (Vázquez, 2007). En este sentido, el estudio de sus egresados: a) permitirá retroalimentar y enriquecer el plan de estudio y determinar si la experiencia recibida fue la que se planificó; b) contribuirá a la planeación académica y a determinar si la formación profesional es adecuada y suficiente; y c) servirá como vínculo entre el proceso educativo del cual son producto y el contexto social y profesional en el que se encuentran inmersos.

La educación especial como parte de la educación general, proporciona servicios a los individuos que difieren de la norma. La preparación de los profesionales que se aboquen a la docencia, investigación y/o a la práctica profesional en este campo es relativamente joven, y es una tarea urgente para las instituciones de educación superior. Para Boe, Cook (2006) y Deutsch et al. (2010) existen muy pocos maestros calificados desde 1970 a la fecha, que contribuyan al desarrollo de esta disciplina. Por ello, la formación de profesionales en educación especial, antes o durante el servicio es urgente, ya que contribuye al conocimiento teórico y práctico (Deutsch et al., 2010; Sindelar, Brownell & Billingsley, 2010). De ahí, que se precisa realizar investigación exhaustiva que sustente cómo preparar a los maestros en educación especial (Boyd et al., 2009).

En México y a nivel de educación pública, con el programa de Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial aprobada en 1984, se buscó profesionalizar la investigación, la docencia y el servicio al preparar profesionales para dar solución a los problemas contenidos en el área; de ahí que conocer el punto de vista de los egresados sobre el programa mismo es fundamental.

Objetivo general

Analizar el plan de estudios de la Maestría en Psicología (Educación Especial) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza a partir de la visión de sus egresados, que contribuya a retroalimentar el proceso educativo a nivel posgrado.

Objetivos particulares

1. Analizar la percepción del egresado acerca de los contenidos teóricos-prácticos que conforman el programa cursado.
2. Identificar la opinión del egresado sobre las actividades de investigación realizadas en escenarios reales y con poblaciones blanco.
3. Analizar la percepción del egresado sobre el impacto de la formación adquirida tanto en el campo laboral como en la atención a las necesidades relativas a educación especial.
4. Determinar lo que los egresados sostienen sobre la planta académica del programa y su impacto en la formación profesional recibida.

Tipo de estudio: no experimental (Cook y Cook, 2008, en Acle, 2010).

Diseño de investigación: cualitativo (Brantlinger, Jiménez, Klinger, Pugach & Richarson, 2005, en Acle, 2010).

Método

Participantes

La población total de egresados de la Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial, como fue señalado, comprende siete generaciones: 1987-1989 a la 1999-2001 y un total de 90 alumnos, de los cuales egresaron 71. En este estudio participaron de forma voluntaria 44 egresados, quienes estudiaron en alguna de las siete generaciones, distribuidos como se muestra en la Tabla 7. Como se aprecia en la misma tabla, si se considera el número total de alumnos por generación y el número de participantes en este estudio, se tiene que el porcentaje de participantes por generación, se ubicó entre 33% y 83%.

La muestra fue de tipo no probabilística intencional, ya que podían participar sólo quienes cursaron el plan de estudios en la FES Zaragoza y contaban por lo menos con el 85% de los créditos, independientemente de la generación a la pertenecían.

Tabla 7
Participantes en el estudio por generación.

		Egresados		
Generación		Total del Programa	Participantes en el estudio por generación	
		#	#	%
1 ^a	87-89	6	5	83
2 ^a	89-91	7	3	43
3 ^a	90-92	6	2	33
4 ^a	93-95	3	2	67
5 ^a	95-97	8	5	62
6 ^a	97-99	19	10	53
7 ^a	99-2001	22	17	77
Total		71	44	

Cabe señalar que los 44 participantes corresponden al 62% del total de los egresados de la maestría; de ellos, 17 alumnos eran graduados (39%) y 27 (61%) habían cumplido como mínimo con el 85% de los créditos. Como se puede observar en la Tabla 8, de la generación 90-92 no hubo participantes graduados en el estudio. Hay que precisar en cuanto a los años que tardaron en graduarse, que el rango está entre 2 y 10 años ($\bar{x} = 5$ años, $DE = 2.398$).

Tabla 8
Participantes por generación que ya se graduaron

Generación	Alumnos por año de graduación										Total
	1994	1995	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2009	2010	
87-89	2						1				3
89-91		1									1
90-92											0
93-95					1						1
95-97			3	1							4
97-99						1			1	1	3
99-2001							1	1	2	1	5
Total	2	1	3	1	1	1	2	1	3	2	17

Los datos relativos a los 44 egresados, son:

- Genero: 82% mujeres y 18% hombres.
- Estado civil: 50% casados, 48% solteros y 2% divorciados.
- Edad: fluctuó entre 25 y 61 años, \bar{x} 39 años ($DE = 8.697$), (Figura 2).

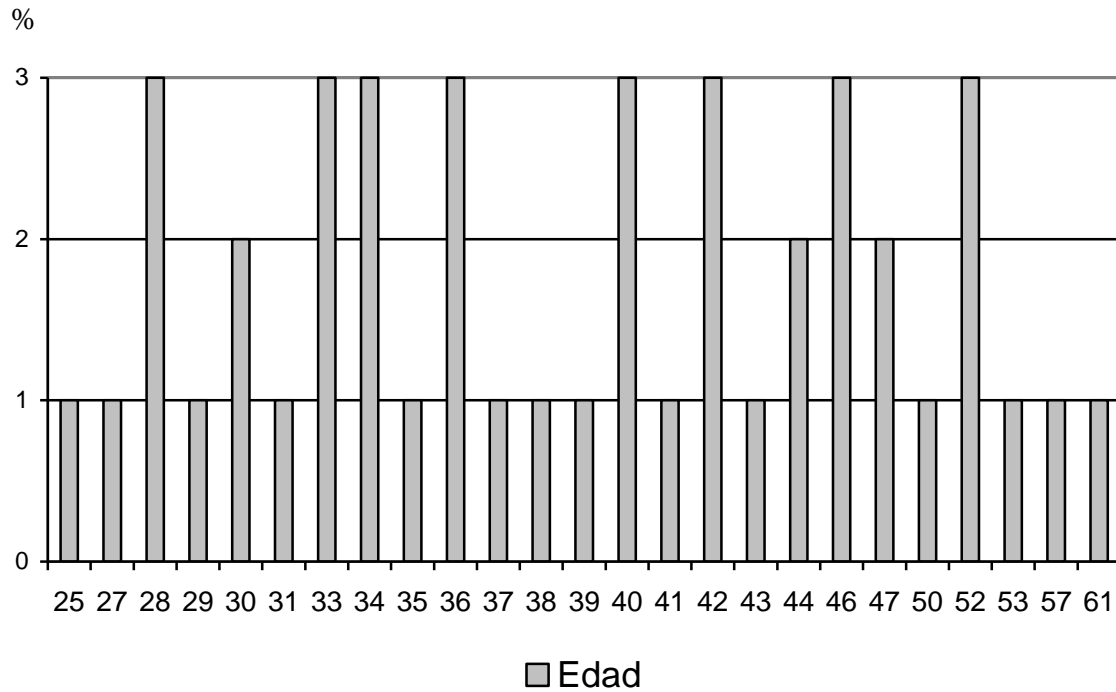


Figura 2. Edad de los participantes.

- En cuanto a la nacionalidad, se encontró que 95% eran mexicanos y 5% venezolanas; de los mexicanos, 79% nació en el DF y los otros procedían de Hidalgo, Puebla, Oaxaca y Michoacán.
- En lo concerniente a sus antecedentes escolares, las licenciaturas de las que provenían eran: psicología, 85%; educación especial, educación primaria y pedagogía, 4% respectivamente; y 3% antropología social (Figura 3).

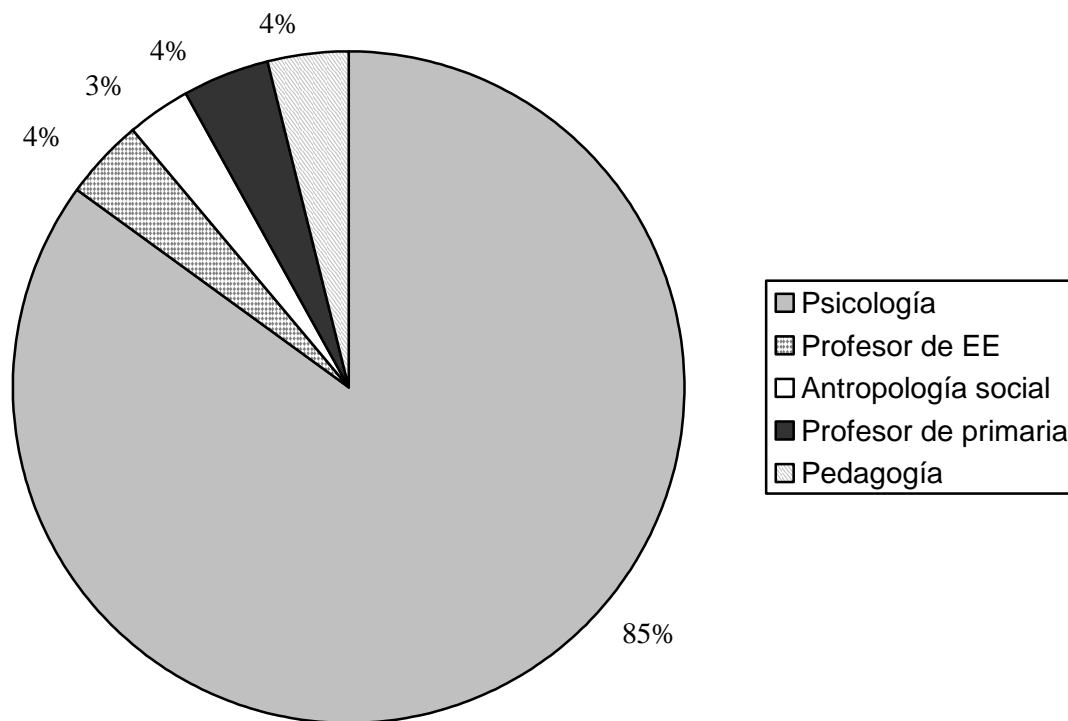


Figura 3. Carrera de procedencia de los participantes.

- De todos los participantes, 95% estudió la licenciatura en instituciones públicas y 5% en privadas. La institución pública de mayor procedencia (79%) era la UNAM (FES Zaragoza y Facultad de Psicología).
- En cuanto a su ocupación: 82% trabajaba (72% en el sector público, 10% en el privado) y 9% no lo especificó; en este último porcentaje se ubicó 1 jubilado y 3 becados; el restante 9% no contestó.
- Actividad laboral: del 82% de egresados que trabajaba e indicó la actividad que realizaba, ésta se dirigía a la docencia, la investigación, el servicio y las funciones administrativas, relativos a la educación, la psicología o la educación especial. La principal actividad ejercida (45%), la docencia a nivel público (Tabla 9).

Tabla 9
Actividad laboral de los egresados

Actividad laboral	# de egresados
Docente	45
No trabaja	18
Psicólogo	14
Investigador	11
Administrativo	10
Asistente educativo	2
Total	100

Materiales

Para la realización de este trabajo se empleó:

1. Cuestionario para Egresados.
2. Guía de entrevista para la Coordinadora del programa.
3. Documentos del archivo del programa de Maestría.
4. Plan de Estudios de la Maestría en Psicología (Educación Especial) (Acle, 1984).
5. Bitácora.

El Cuestionario para Egresados diseñado incluye, instrucciones y 23 reactivos que se analizan cualitativamente y corresponden a 4 apartados: a) Datos generales; b) Datos académicos; c) Datos ocupacionales; y d) Opinión del egresado sobre la maestría (Apéndice A). Los reactivos se incluyen como: preguntas abiertas; preguntas cerradas con opciones de respuesta tipo Likert (de 2 a 5 puntos); y preguntas donde se solicita jerarquizar las opciones de respuesta, o bien abiertas para especificar alguna no considerada entre las incluidas.

Por su parte, la guía de entrevista permitió obtener datos del programa, los alumnos y los egresados de las siete generaciones. Los documentos del archivo de la maestría, fueron: informes, datos estadísticos, y cédulas de identificación de los alumnos, que facilitaron la información sobre datos generales y documentos oficiales como título, acta de nacimiento y su *curriculum*.

Procedimiento

El presente trabajo se realizó bajo una metodología cualitativa y las principales técnicas para obtener información fueron el cuestionario y las entrevistas; esta metodología permitió conocer la percepción, opinión y experiencia de los egresados de la maestría durante su paso por ella. El interés en un trabajo sobre egresados fue debido a que la experiencia de la

institución en relación con sus egresados, es lo que le permite actualizarse, modificar sus programas, asignaturas, o creación de nuevos programas; “es el termómetro de la utilidad que se tiene en el campo laboral y de demostrar si cumple con los objetivos sociales con los cuales se creó” (Suárez, 2006).

Para el diseño del Cuestionario para egresados, se revisó la bibliografía sobre egresados e instrumentos dirigidos a los mismos, de las siguientes instituciones: Universidad del Valle de México (1997) y la licenciatura de la FES Zaragoza, (Modelo Educativo de la FES Zaragoza, 1997). A partir de ello se elaboró la primera versión del instrumento, la cual fue piloteada con 6 jueces expertos (profesores) y modificada al analizar las sugerencias que básicamente consideraron la claridad, redacción, extensión y sustitución de preguntas.

La versión final del instrumento se aplicó en dos momentos: 1998-1999 y 2008-2009. En el primero periodo, ya existían cinco generaciones, por lo que la tarea fue localizar dentro o fuera de la FES a los alumnos que contaran como mínimo con el 85% de los créditos. Al contactar a los participantes potenciales, se buscaba lograr su consentimiento informado para participar al explicarles: el propósito de la investigación; el contenido general del instrumento; cómo se iban a utilizar tanto sus datos personales como la información que proporcionarían; que la participación era anónima; y el tiempo aproximado de respuesta. Algunos lo contestaron en el momento de contactarlos y con otros, se estableció una fecha para su devolución. En este primero momento, se distribuyeron de forma personal 40 instrumentos y se recuperaron 30.

Durante el segundo momento para recabar la información (2008-2009), se destacan las pláticas informales realizadas con la Coordinadora y autora del plan de estudios, quien facilitó la revisión de las cédulas de los alumnos; ello permitió contactar personal, telefónica o por e-mail, sobre todo fuera de la FES, a quienes cursaron la 6ª y 7ª generaciones y a algunos de generaciones anteriores; todos con 85% de créditos como mínimo. En todos los casos se obtuvo su consentimiento informado: se distribuyeron 20 instrumentos y se recuperaron 14. La forma de obtener la información de los 44 participantes, fue: concertar una cita en el lugar de trabajo (27%); enviarlo por correo electrónico (9%); ó localizarlos en la FES Zaragoza (64%).

Para iniciar la búsqueda de los egresados, se consiguió una primera entrevista con la Coordinadora, la cual nos proporcionó información verbal y de estadísticas sobre los egresados, en donde se pudo determinar el número de generaciones, los años de inicio y finalización, números de alumnos por generación, bajas, egresados, y graduados; con ello, se logró obtener los datos generales pero no la localización de ellos, por lo que se permitió acceder a las cédulas de los alumnos; al contactar a algún participante potencial, se verificaba fuera egresado (85% de créditos mínimo) y se le pedían datos sobre algún otro egresado con el que estuviera en contacto, que pudiera también participar en el estudio. La información obtenida por medio del cuestionario de egresados, se capturó en el paquete estadístico SPSS versión 15 y se establecieron las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍA 1. CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: percepción de los egresados acerca del plan de estudios, tanto de las asignaturas teóricas, como de las teórico-prácticas, además de sugerencias para enriquecerlo e impactar más en la formación.

CATEGORÍA 2. INVESTIGACIÓN APLICADA: se refiere a lo que los egresados sostienen en cuanto a las actividades de investigación realizadas en escenarios reales y con poblaciones blanco, sobre todo para conformar el trabajo de tesis, además de cuestiones que podrían apoyarlas.

CATEGORÍA 3. IMPACTO DEL PROGRAMA: Percepción del egresado con respecto a que los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en el plan de estudios cursado, han contribuido tanto a insertarse y ser reconocido en el campo laboral relativo a educación especial, como a incidir adecuadamente en la atención a las necesidades sociales.

CATEGORÍA 4. PLANTA ACADÉMICA: Opinión de los egresados acerca de las características y acciones de los docentes y tutores del programa, que benefician o no, la formación profesional de los alumnos.

Resultados

Categoría 1. Contenidos teórico-prácticos.

En esta categoría, se presenta la información que corresponde a: contenidos teóricos (secuencia y número de sesiones por curso) y teórico-prácticos (relevancia, actualidad) y en general sobre el plan de estudios, la necesidad de diversificar las actividades, como una mayor vinculación con instituciones externas a la UNAM.

Con respecto a las asignaturas y como se muestra en la Figura 4, 78% de los participantes consideró el contenido teórico como bueno o excelente, es que se relaciona con que la maestría se dirigía primordialmente a la adquisición de conocimientos y la realización de investigación.

Aprendí muchísimo sobre investigación de lo cual tenía muy pocos conocimientos.

Es bueno para cumplir con los objetivos de la maestría, que es aprender a investigar dentro del contexto educativo.

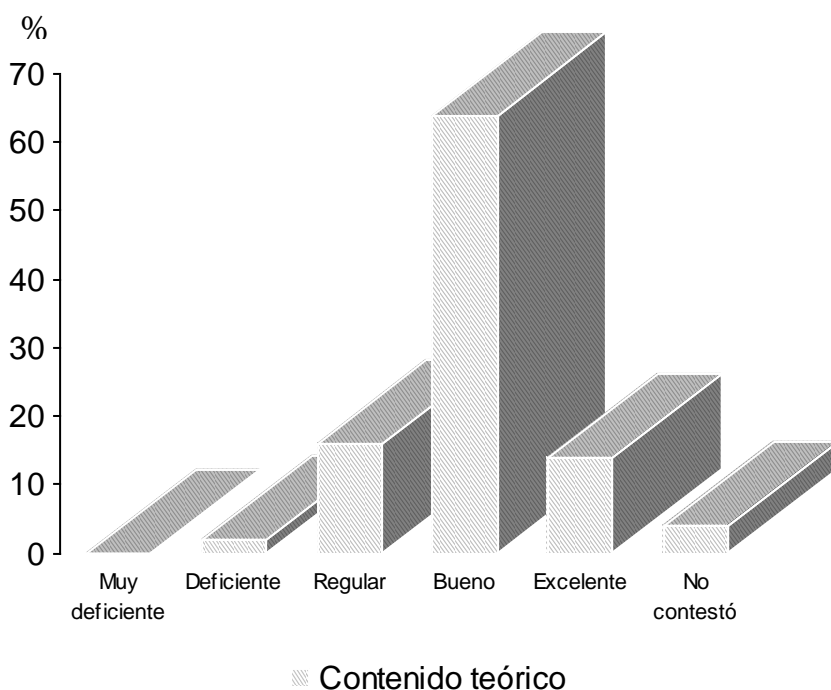


Figura 4. Opinión de los egresados sobre las asignaturas teóricas.

En cuanto a la secuencia de los contenidos (Figura 5), 75% la calificó como buena o excelente. Respecto a este punto, se incluyen comentarios que apoyan o no la pertinencia de los

contenidos; se destaca que hubo quienes indicaron la necesidad de que en el programa se les enseñaran cuestiones como redacción, elaboración de documentos y neurología, lo que va más allá de los fines de un posgrado en educación especial o refieren a habilidades que quien ingresa ya debe poseer:

Los conocimientos que imparten son suficientes para mis expectativas educativas.

Me abrió un panorama desconocido y me ha proporcionado conocimientos teóricos y prácticos nuevos.

Todas las materias se complementan para tener los conocimientos requeridos para utilizarlos en la práctica profesional.

Me brindó elementos teóricos para relacionarlos en el ámbito laboral y llevarlos a la práctica en tanto con los niños y padres de familia.

Todas las asignaturas son buenas, lo que es necesario es modificar ciertos contenidos y objetivos.

Lo que hizo falta fue un curso de redacción y realización de material didáctico en educación especial.

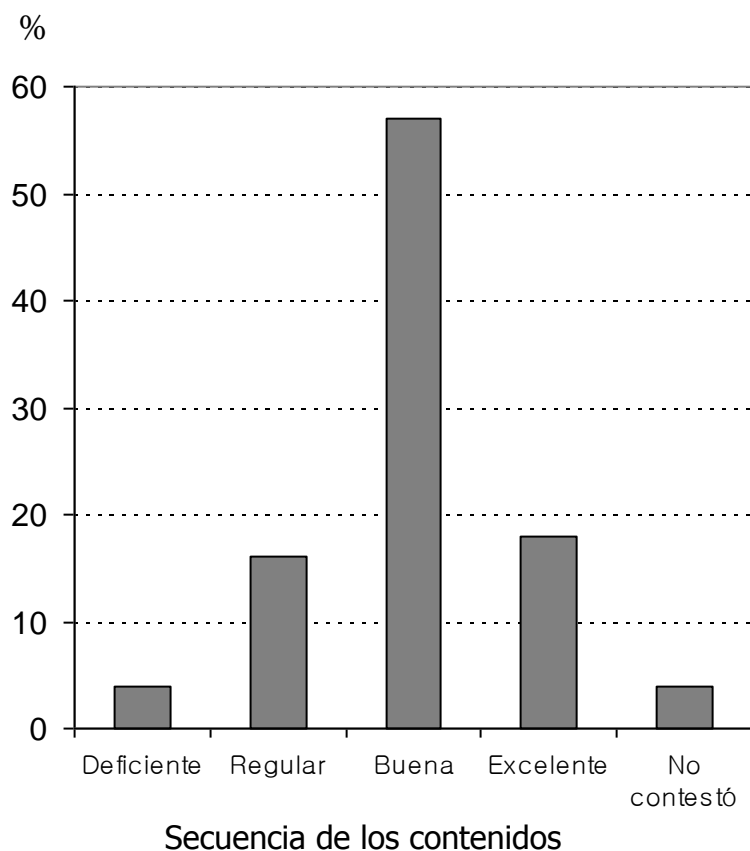


Figura 5. Percepción acerca de la secuencia de los contenidos.

En cuanto al número de sesiones teóricas para cada curso, 48% de los egresados consideró que era adecuado y 37% como regular (Figura 6); quienes señalaron que era inadecuado ó poco adecuado, constituyen el 7%. Entre las opiniones, están:

Me parece muy completo, en cuanto al tiempo que se dedica a la realización de trabajos, pues permite un amplio involucramiento, para conocer en mejor medida nuestro objetivo de estudio.

Las sesiones en la materia de metodología de investigación eran suficientes y a veces extensas sin embargo, no siempre se aprovechaban al máximo.

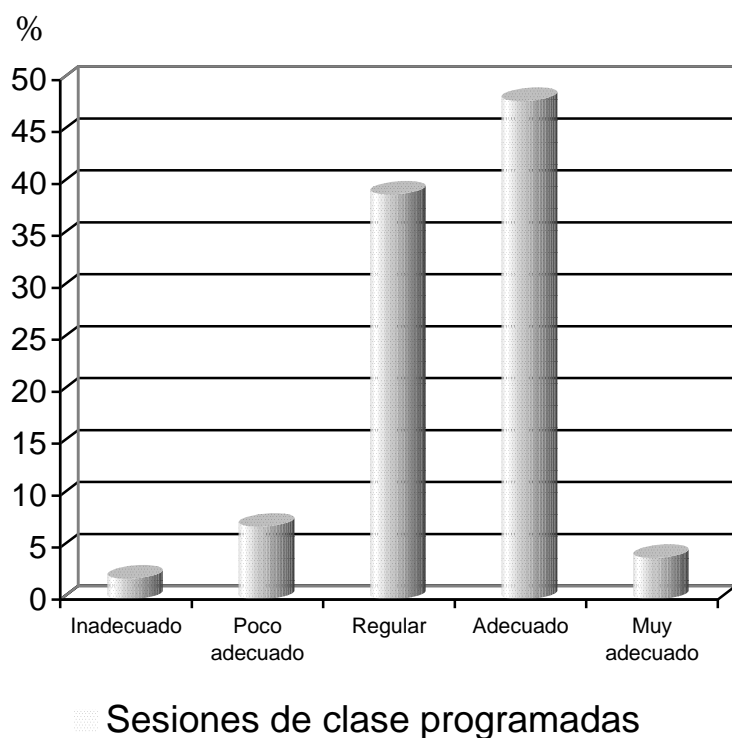


Figura 6. Opinión sobre las sesiones programadas para cada curso.

En cuanto a las asignaturas teórico-práctica (Figura 7), para el 54% de los egresados, fueron relevantes en su formación (calificándolas como buenas o excelentes), las asignaturas con contenido teórico-práctico (rehabilitación y metodología de investigación). El porcentaje restante de quienes contestaron (44%), afirmó que en dichas asignaturas, la práctica fue de regular a muy deficiente, ya que no cubrió su objetivo, sobre todo las relacionadas con la investigación relativa a la tesis:

Me parece que todos los contenidos son necesarios, siempre que se consigan los objetivos planteados y la vinculación que debe existir entre cada uno para los propósitos de la investigación.

Es bueno, ya que la elaboración de una tesis implica ese proceso de investigación y aplicación de los conocimientos obtenidos.

En la línea de investigación en la que participé, no hubo trabajo de campo, fue la teoría la que predominó.

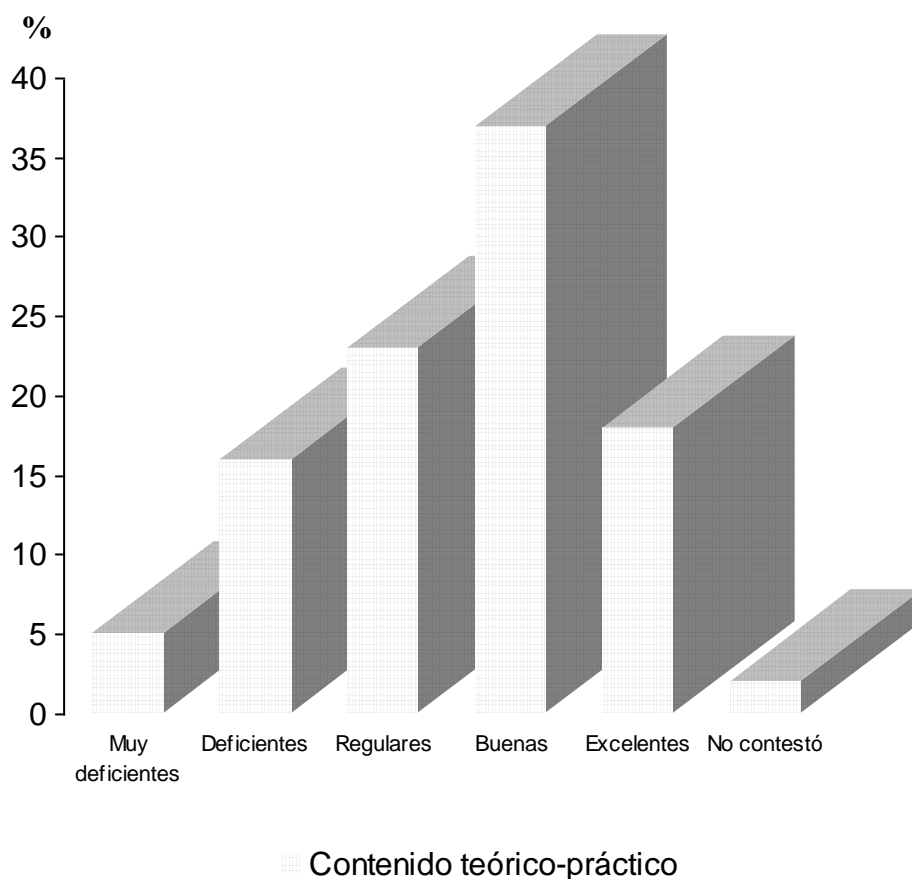


Figura 7. Opinión de los egresados sobre las asignaturas teórico-prácticas.

En general y en cuanto a la actualidad de los contenidos teórico-prácticos del plan de estudios con los avances de la Psicología (Figura 8), 95% de los egresados la identificó entre regular y excelente; cabe especificar que de este porcentaje, 63% indicó que era buena o excelente. Los comentarios respecto a la actualización de los contenidos, fueron diversos:

Ha rebasado mis expectativas, puesto que los contenidos están actualizados y se abordan desde diferentes perspectivas. Me permitió actualizarme y realizar investigación.

Todas las asignaturas son indispensables pero en algunos casos deben actualizarse.

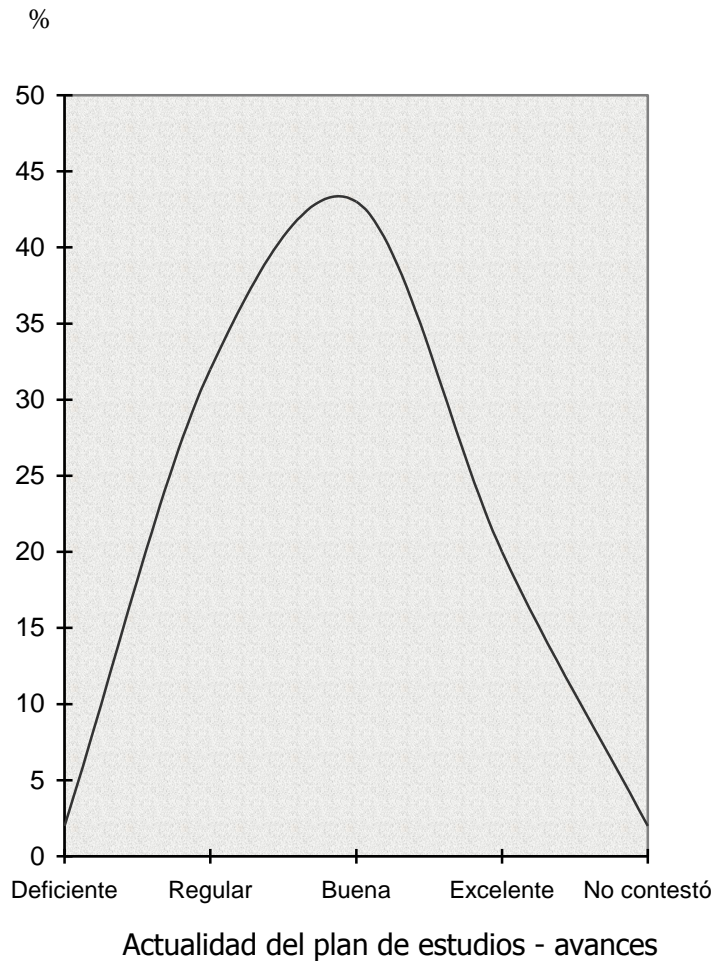


Figura 8. Actualidad del plan de estudios con los avances de la Psicología.

Además y en general, para favorecer el plan de estudios, los egresados sugirieron algunas medidas. Con la finalidad de mantenerlo actualizado en el área de educación especial, 95% de los egresados indicó la necesidad de que se diversifiquen las actividades teóricas y prácticas obligatorias (Figura 9). Como primera opción (50%), se marcó la participación en eventos teóricos y prácticos (*e.g.* cursos, conferencias sobre rehabilitación y prevención de la discapacidad), impartidos por especialistas de instituciones relacionadas con educación especial; en segundo término, se indicó la necesidad de participar en eventos para presentar los

productos de la investigación práctica realizada (34%); y en tercer lugar, señalaron la elaboración y publicación de los trabajos (27%).

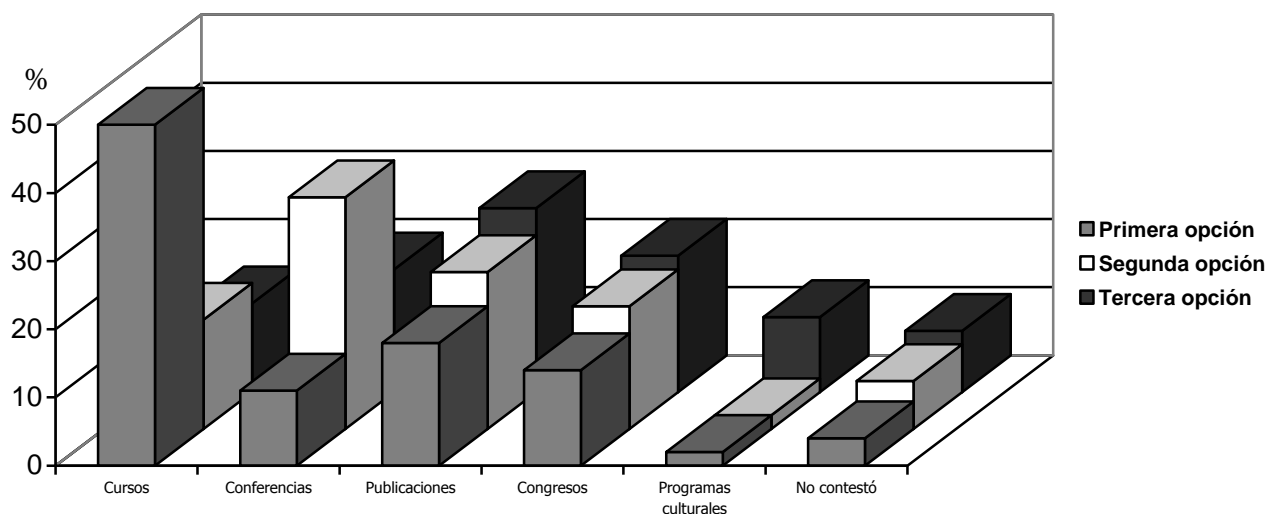


Figura 9. Actividades sugeridas para la actualización del programa.

En apoyo a la formación teórica y práctica, los participantes también marcaron la conveniencia de que en el programa se mantenga una relación más estrecha con instituciones públicas y privadas de educación especial; es claro que para los egresados, se precisaba una mayor vinculación, pues sólo 25% consideró que ésta era buena o excelente (Figura 10):

Falta vinculación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que promueven políticas integracionistas.

Sería bueno tener más prácticas en otras instituciones privadas y públicas para aplicar los conocimientos aprendidos con la situación real.

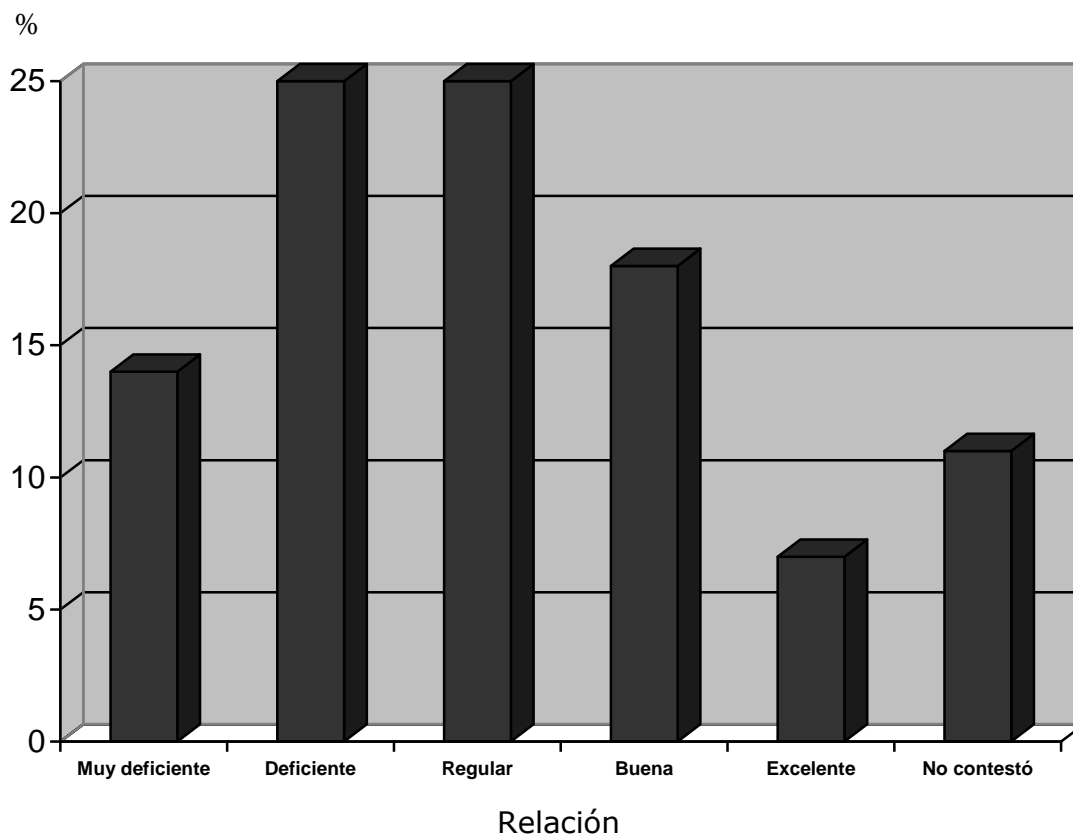


Figura 10. Relación con instituciones de educación especial.

Categoría 2. Investigación aplicada.

En esta categoría, se presenta lo señalado por los participantes en cuanto a la importancia de haber realizado investigación aplicada en contextos reales y que ésta, se relacionara con alguna línea de investigación y el trabajo de tesis; la difusión de los resultados en eventos académicos; y la necesidad de que la práctica sea obligatoria y más diversificada.

Con respecto a la investigación aplicada, todos los participantes enfatizaron el valor de ésta durante los estudios realizados y para la elaboración de tesis. El 47% señaló que durante sus estudios, pudo realizar actividades relativas a investigación aplicada en poblaciones y contextos reales; a partir de ello, 13% las calificó como experiencias buenas o excelentes, que les permitió desarrollar habilidades para la evaluación y la intervención (Figura 11). Cabe mencionar que, la investigación aplicada durante los estudios, se realizó básicamente en relación con: a) la línea de investigación del tutor y cuyo producto principal del alumno, es la elaboración de su tesis; y b) la materia de rehabilitación, en la que se elaboraban programas de intervención y su posible puesta en práctica.

Me permitió aprender otro tipo de evaluación y diseñar programa sobre un grupo de población.

Nos permitió hacer investigación bajo toda una metodología, contando no sólo con la teoría sino también con la práctica.

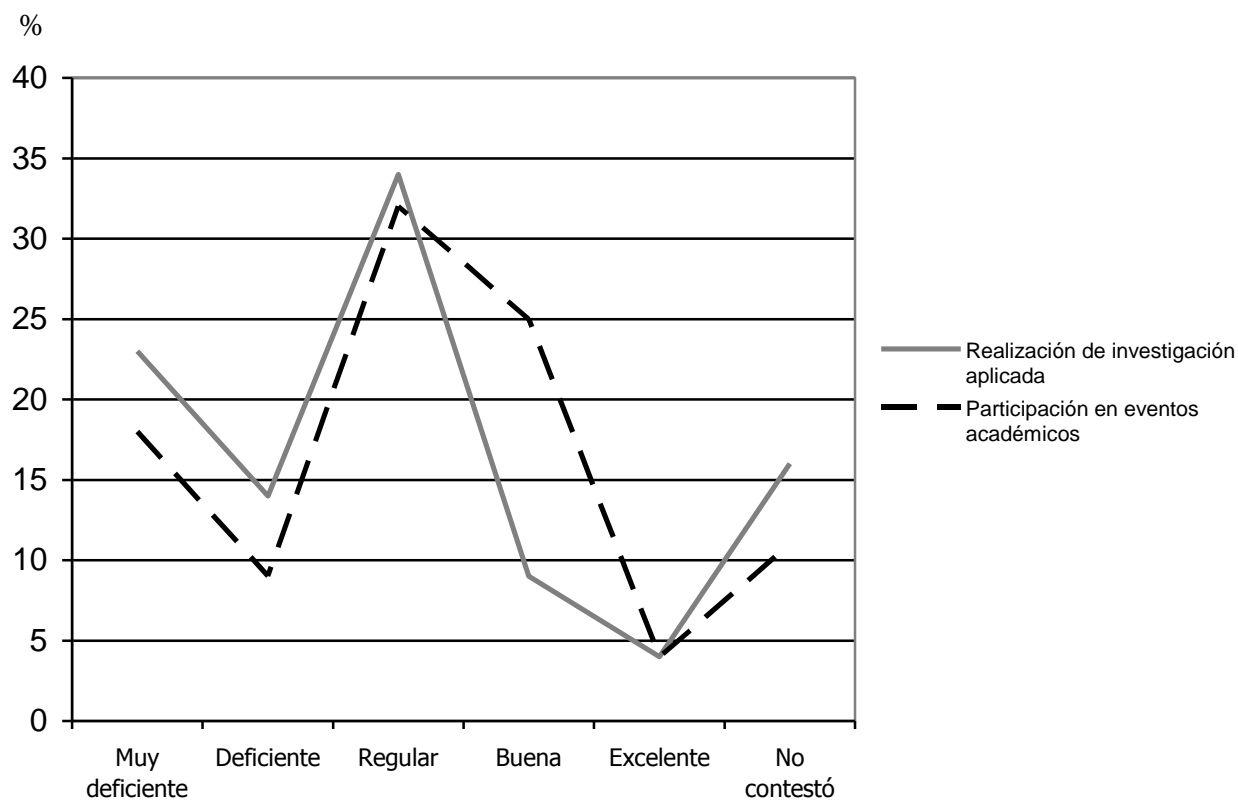


Figura 11. Experiencias en investigación aplicada y difusión en eventos.

Aunado a ello está la importancia que asignan a la difusión de esta investigación aplicada (avances de tesis) en eventos académicos (Figura 11): 29% consideró que esta participación fue buena o excelente, ya que les permitió desarrollar habilidades para transmitir sus hallazgos, además de favorecer el análisis, la síntesis y la integración.

Hay que destacar que para los egresados, la investigación aplicada relativa a alguna de las líneas de investigación fue muy importante (64%) (Figura 12); momento en que se destaca la realizada en escenarios rurales, que incluyó el diagnóstico y atención a niños, profesores y padres, y que impactó favorablemente en los índices de graduación del programa. Sin embargo, hubo quienes consideraron que la investigación aplicada fue insuficiente y que la práctica en instituciones educativas, por ejemplo podría haber complementado la formación:

Se precisa favorecer espacios donde se puede llevar a la práctica lo revisado en teoría.

Que en las prácticas esté presente el asesor para que nos retroalimente.

Aprendí a hacer investigación, pero siento que falta más formación, información, bibliografía, prácticas profesionales.

Sería bueno conocer un poco más sobre las diferentes áreas de educación especial y lo que se está realizando actualmente a nivel práctico, con la realización de visitas y trabajo en instituciones del área, inclusive.

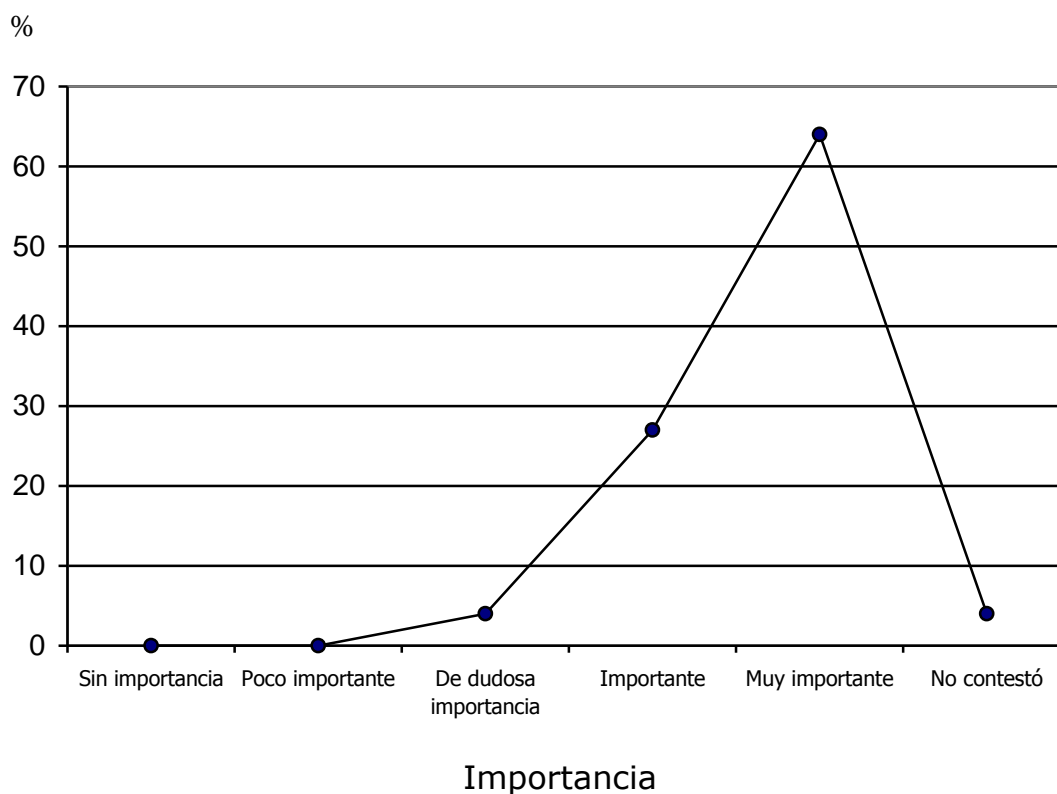


Figura 12. Importancia de la investigación en la maestría.

Aunque los comentarios subrayan la importancia de dichas actividades, otros hablan de: la necesidad de hacer obligatoria la práctica a partir de la línea de investigación para una mayor formación en investigación empírica y avance de la tesis; que las asignaturas teórico-prácticas cumplan con su objetivo; ampliar los ámbitos de atención y diversificar los servicios, no sólo hacia la persona que presenta las necesidades de educación especial, sino a quienes están en contacto con ellos; y mayor difusión de hallazgos:

Fue importante el análisis de las diferentes categorías de educación especial.

Con la información proporcionada, se pudieron realizar propuestas de intervención en diferentes áreas en educación especial.

Es bueno, ya que nos permite considerar una población de investigación para nuestro ámbito laboral y poder ofrecer cambios en el área educativa.

No se contempla la educación para niños que asisten a educación inicial y considero que son etapas que pueden trabajarse.

Sería bueno conocer un poco más sobre las diferentes áreas de educación especial.

Es necesario tener una vinculación con la familia de los niños de educación especial, para trabajar con ellos.

Para los egresados, en el programa se precisaba diversificar las temáticas de investigación e incluir a especialistas en educación especial con temáticas que no se abordaban en el programa (75%):

El programa no cumplió la totalidad de mis expectativas, ya que yo quería aprender un poco más del área de educación especial, y sólo lo hice en mi investigación de tesis y en la materia de prevención.

Me gustaría profundizar en la discapacidad visual, auditivas, diferentes tipos de epilepsia, y conocer sobre los medicamentos que se les dan y sus efectos.

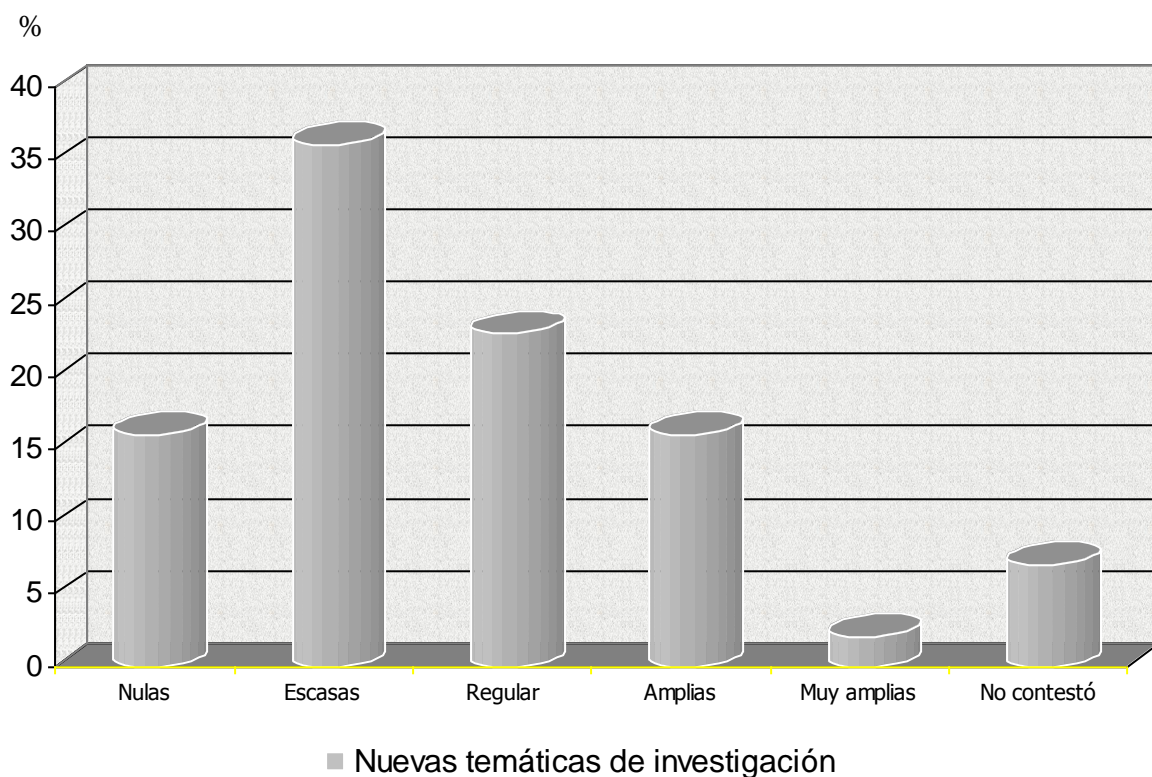


Figura 13. Temáticas sugeridas para diversificar las prácticas de investigación.

Categoría 3. Impacto del programa en sus egresados.

Se presenta información relativa a la actividad laboral actual de los participantes, el sector donde trabajan, la(s) actividad(es) que realizan, la atención de las necesidades sociales; y el reconocimiento obtenido.

En general y con respecto a la actividad laboral actual de los egresados (Figura 14), se encontró que el 57% (25 egresados) trabaja en el sector público y 14% (6 participantes) en el privado; en ambos casos, desempeñan una o más actividades, como la docencia, la investigación, o puestos administrativos (*e.g.* directivos) en la SEP o el servicio en educación especial en escuelas primarias (USAER); sin embargo, 29% incluyó a los que no laboraban (2%) a los que no especificaron su actividad laboral (11%).

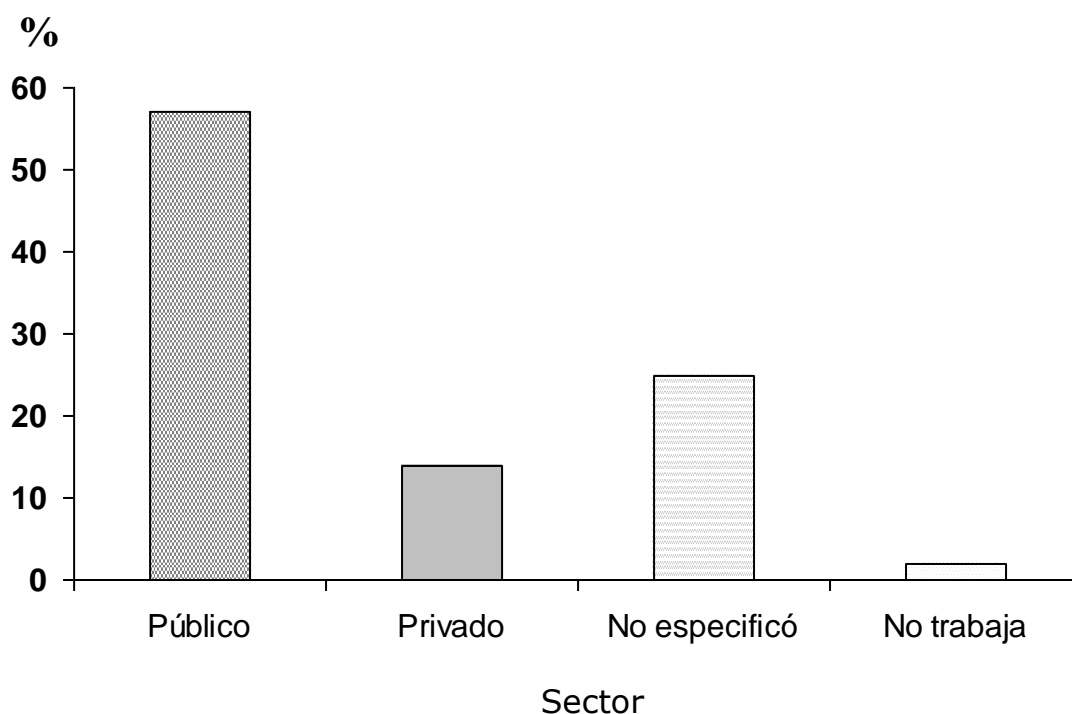


Figura 14. Sector donde laboran los egresados.

Es importante mencionar que del 71% de los egresados que laboran y que especificaron su actividad, 34% realiza una sola actividad, 30% dos actividades y 7% realiza tres diferentes actividades, ya sea en su mismo sitio de trabajo o en otra. Las actividades que desempeñaba el 57% de quienes están en el sector público, se ubican básicamente en la UNAM y refieren a: la docencia en diferentes niveles de la educación desde la básica hasta maestría, (36%); la docencia-administración en el nivel licenciatura de la UNAM (10%); la administración

relacionada con servicios de educación especial en la SEP (5%); la investigación en licenciatura y maestría UNAM (2%); la docencia-investigación en la UNAM (2%); y la docencia-investigación-administración en la misma UNAM (2%).

Entre los comentarios que remiten al valor de la maestría con relación a la actividad laboral, se tiene:

Aprendí a hacer investigación, lo que me permitió ampliar mi campo laboral, primero me desempeñé como docente aunque también como investigadora; la maestría amplió mi campo laboral.

De manera específica, la docencia realizada por el egresado, principalmente se realizaba en: la Licenciatura en Psicología, seguida de la llevada a cabo en educación básica primaria como psicólogos de USAER, algunos laboran en posgrado, otros en Centros de Atención Múltiple con alumnos de secundaria, y finalmente como orientadores o realizando asignaturas en el pregrado en el área de cómputo, con funciones no relacionadas directamente con lo aprendido en la maestría. De quienes trabajaban en el sector privado (14%), de ellos, el 2% se dedican únicamente a la docencia, 5% a la docencia-investigación, 2% se desempeñan en docencia-investigación-administración, y 5% se dedica a la consulta privada; podemos afirmar que la actividad laboral se relaciona básicamente con la psicología. Cabe anotar el siguiente comentario:

Antes era ayudante de investigador, logré promocionarme a investigador por los estudios de maestría realizados.

Las actividades docentes a nivel privado, se desarrollaban principalmente en la licenciatura (Psicología), y los otros en preescolar, momento en que la formación sobre desarrollo infantil en la maestría fue importante. Si se considera la docencia realizada tanto en el sector público como en el privado, independientemente de si es o no llevada a cabo a la par de una o más actividades laborales; se encuentra que los egresados principalmente efectúan actividades relacionadas con la Psicología, en el sector privado no hay presencia en el área de educación especial, mientras que en el sector público la docencia en educación básica y medio (CAM) esta relacionada con educación especial; a nivel licenciatura con Psicología, y para el nivel posgrado se encuentran relacionados Psicología y con educación especial (Figura 15).

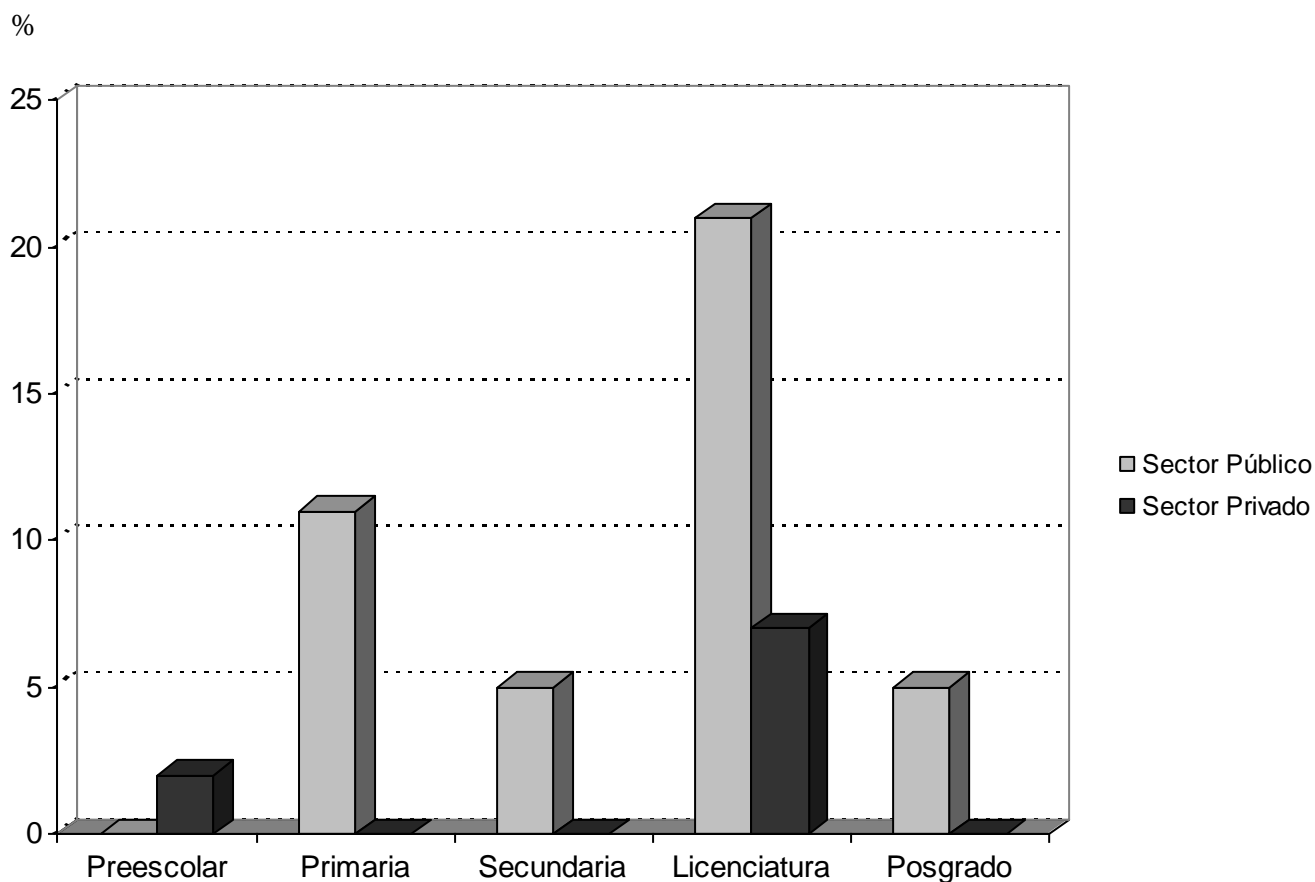


Figura 15. Actividad docente en los diferentes niveles educativos.

La actividad docente de los egresados, refleja la utilidad de los estudios de maestría en el campo laboral. La actualización de los contenidos, el aprendizaje de diversos enfoques teóricos y la realización de investigación práctica realizada durante los estudios, señaladas en las Categorías 1 y 2, se vinculan directamente con la utilidad en el campo laboral: para 50% de los egresados, esta utilidad es buena (Figura 15) mientras que para el 20%, es excelente:

De hecho las materias que cursamos eran de mi interés. Los contenidos de los programas estaban actualizados y es lo que he requerido y me ha servido en mi ámbito laboral o de investigación.

Cada una de ellas [asignaturas] me proporcionó elementos básicos y específicos que me permiten trabajar en investigación, a lo que me dedico en mi ámbito laboral actual.

En la Figura 16, se muestra otra de las funciones del programa de maestría, que consiste en brindar el conocimiento que permite atender adecuadamente las necesidades sociales de la población que requiere de servicios de educación especial. En este sentido, tanto la actualización como la utilidad de los estudios antes señaladas, se relacionan con el hecho de

que para 64% de los egresados (48% como bueno y 16% excelente), el programa les ha permitido atender adecuadamente las necesidades sociales en el área.

El conocimiento teórico adquirido, he podido aplicarlo en mi trabajo y llevarlo adecuadamente tanto con los niños como con sus padres.

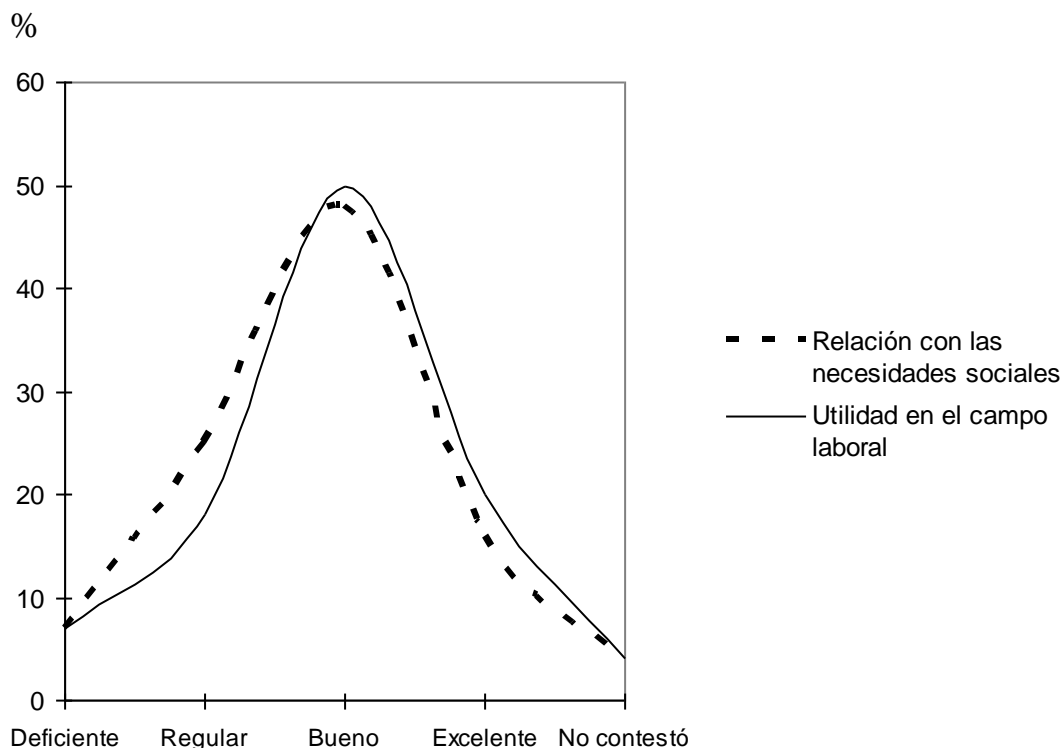


Figura 16. Opinión de los egresados sobre el plan de estudios.

Hay que precisar en cuanto al reconocimiento obtenido por los egresados en el campo laboral, a partir de los estudios realizados (Figura 17), ya que la mayoría de los participantes (52%) lo calificó como bueno o excelente, lo que relacionaron con la utilidad en el campo laboral y la atención a las necesidades sociales:

Por la posibilidad de promoción laboral y por el acercamiento al campo de la investigación.

Me preguntan en mi trabajo dónde estudié, ya que vengo bien preparada para atender a los niños.

Compañeros de mi trabajo reconocen que sé y me preguntan donde estudié para ver la posibilidad de inscribirse.

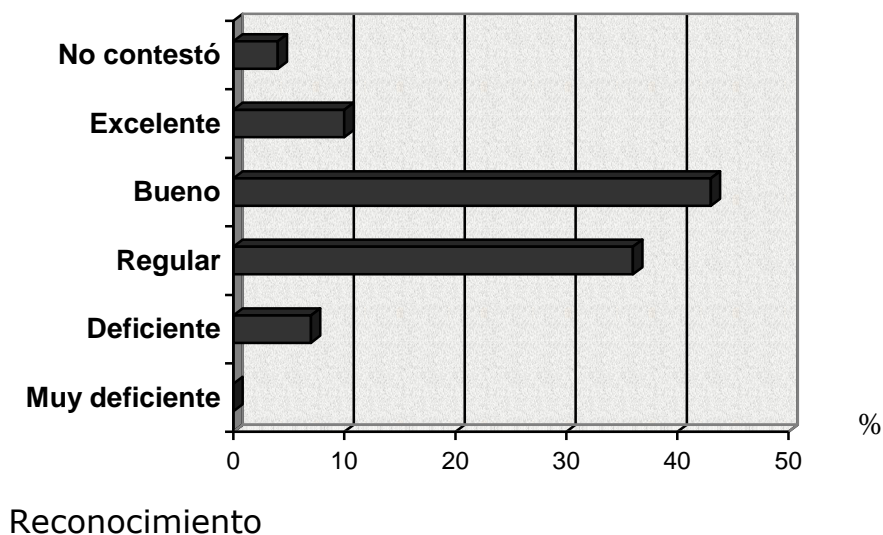


Figura 17. Reconocimiento obtenido por el egresado debido a los estudios realizados.

Categoría 4. Planta académica.

En esta categoría, se presenta lo que compete al docente y/o tutor: asistencia, conocimientos sobre todo los relativos a educación especial, capacidad para vincular éstos con la investigación aplicada del alumno, sistemas de instrucción, uso de apoyos didácticos, manejo de grupos, retroalimentación, comunicación, evaluación y ética profesional

Del total de participantes, 94% manifestó que siempre o frecuentemente, el docente y/o tutor asistía puntual, lo que permitía que impartiera completo el programa del curso, así como asesorar los avances de los trabajos semestrales. En cuanto a los conocimientos que el personal docente tenía acerca de las materias impartidas, 68% de los egresados consideró que eran buenos o excelentes, al igual que el manejo de ese conocimiento durante las clases (69%) (Figura 18).

Disfruta enseñarnos y además no falta, qué más queremos.

Tiene el conocimiento teórico y práctico en educación especial y lo sabe transmitir.

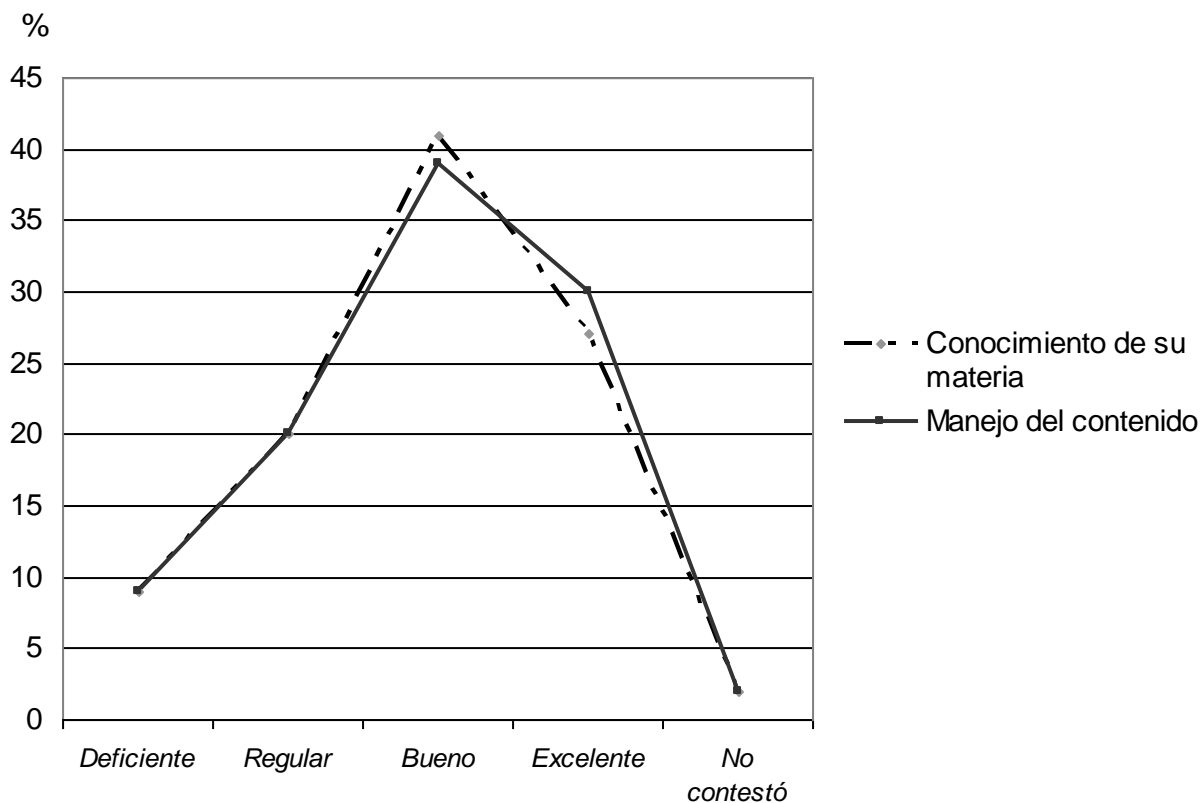


Figura 18. Competencias de los docentes del programa.

Por otra parte y de acuerdo con la opinión del 64% de los egresados, su tutor de tesis pudo vincular adecuadamente, los conocimientos teóricos que poseía sobre educación especial, con la investigación aplicada que el alumno realizaba para su tesis (Figura 18). Cabe destacar que, la mayoría de los egresados incluidos en el porcentaje anterior, tuvo en común la dirección de tesis por una misma tutora, quien buscó que realizaran su investigación en situaciones reales (e.g. en escuelas rurales), momento en que otorgaba asesoría y retroalimentación, lo que finalmente impactó su formación y en el número de titulados del tutor y del programa mismo.

Pude aprender paso a paso sobre investigación.

En la práctica logré obtener suficiente información con mi tutor.

Mi tutor me guió y me enseñó en la práctica a realizar investigación, con eso terminé mi tesis.

Entre quienes señalaron que el tutor no vinculó la teoría con la práctica, indicaron:

Considero que lo que me pide mi tutor para la tesis, no tiene vinculación con lo que hemos realizado durante los cuatro semestres, con la mayoría de las materias, lo cual implica doble trabajo.

No es del área, no sabe de educación especial, le llevo avances y dice a todo que está bien, pero no avanza sólo me corrige ortografía, pero no me enriquece en educación especial, ni me dice cómo armar mi tesis.

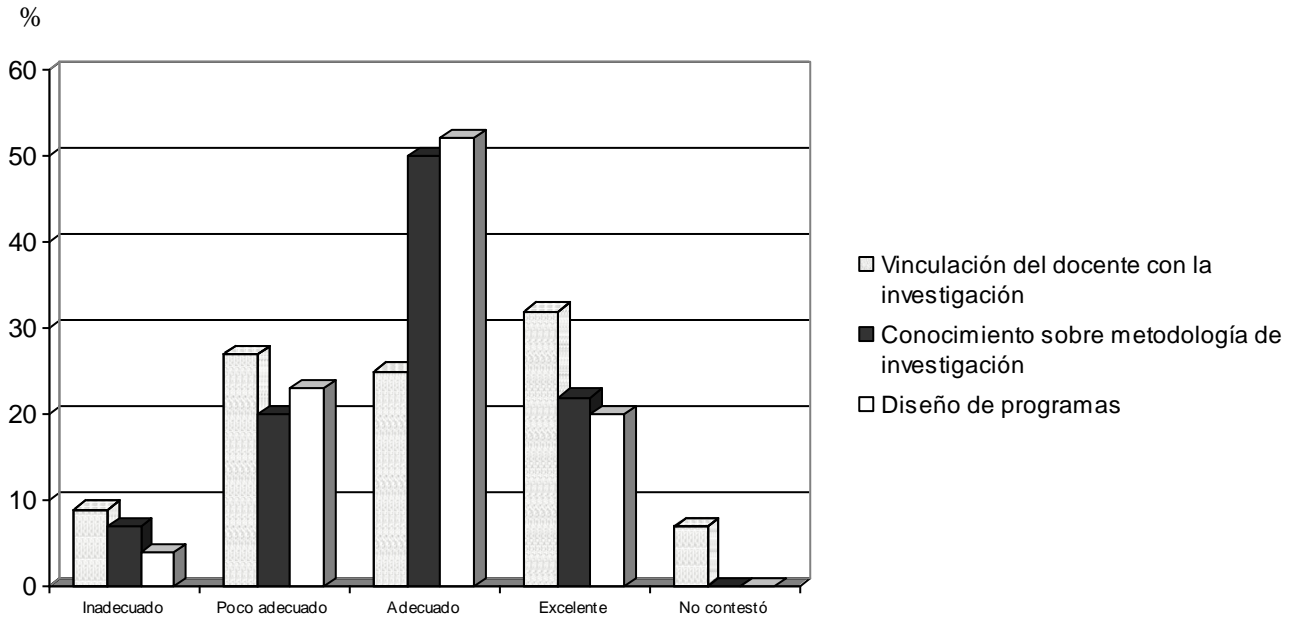


Figura 19. Aspectos del tutor.

De manera general, 73% de los participantes de este estudio, consideró que sus tutores tenían buenos o excelentes conocimientos en cuanto a metodología de investigación y diseño de programas, lo que facilitó la trasmisión de dichos conocimientos y la retroalimentación a los alumnos sobre su trabajo (Figura 19). Lo anterior, se relaciona con el empleo de los diferentes sistemas de instrucción por parte de los docentes y/o tutores, tales como exposiciones, seminarios, estudio independiente, investigación y práctica supervisada, así como con el uso de diversos apoyos didácticos (fichas de trabajo, resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, etc.). De acuerdo con el 57% de los participantes (Figura 20), los docentes contaban con estrategias que les permitían hacer dinámico el sistema de instrucción, tenían habilidades en el manejo de grupos, usaban dinámicas y los apoyos didácticos los emplearon de forma adecuada y/o muy adecuada, lo que permitió comprender más fácil y rápido los contenidos. Estos recursos en el caso del tutor, facilitaron la graduación y el aprendizaje en general, además de que el egresado contó con un modelo a seguir para realizar actividades como docente.

La didáctica, el estilo docente, la dinámica grupal, los recursos y técnicas empleados por el profesor, explotan todo el potencial de la asignatura.

En las clases, no todos los docentes los utilizaban pero mi tutor sí, lo cual fue excelente para mí: me formó en la docencia, la investigación y la práctica profesional.

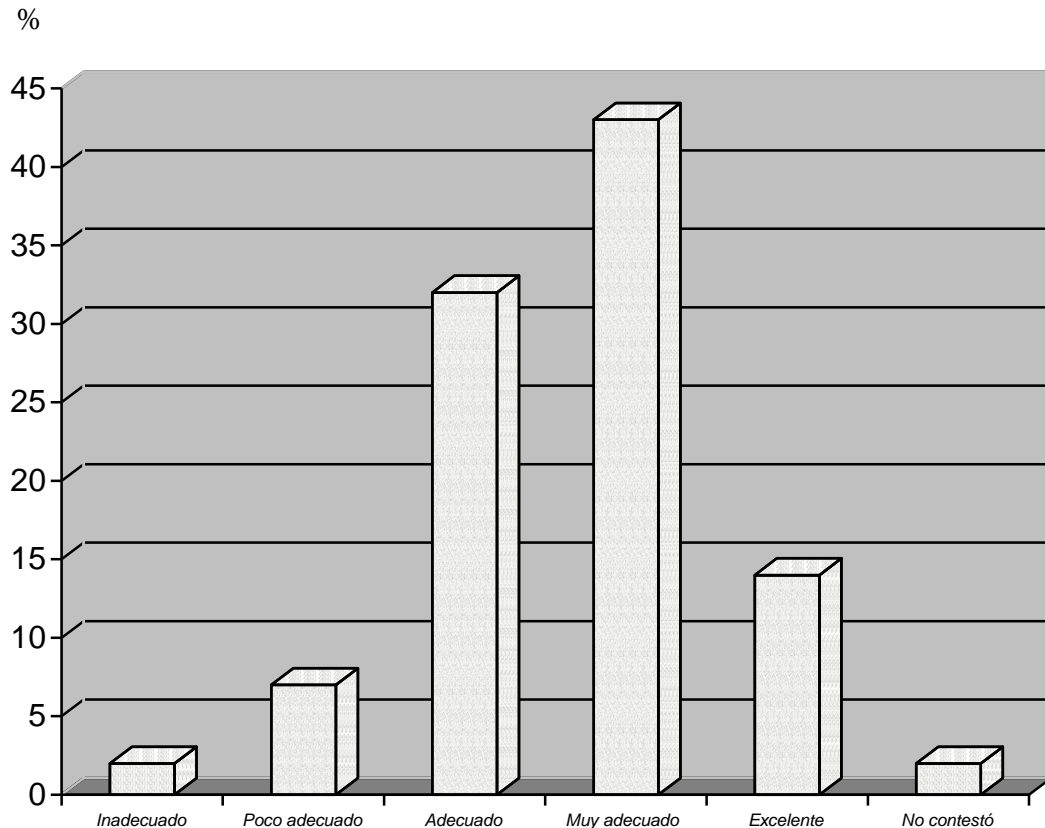


Figura 20. Uso de sistemas de instrucción y apoyos didácticos por el docente.

Sin embargo, 43% indicó que los docentes no tenían experiencia en el manejo de grupos, que no empleaban dinámicas en sus clases, que éstas eran “aburridas y largas” y que utilizaban de forma deficiente o regular los apoyos didácticos.

Se necesita que los maestros aporten más elementos sobre la materia en los seminarios.

La clase fue muy aburrida y repetitiva, no se promovía la discusión de los materiales ni se relacionaban con la práctica.

Luego ni comentaba nada sólo nos ponía a exponer y casi se dormía mientras.

A veces el material era largo y el maestro se brincaba partes importantes con tal de terminarlo rápido.

Calificaba con mayor calificación a quien hablaba más aunque no sepa ni del tema.

De la figura 21 y con respecto a la retroalimentación al alumno, específicamente en las revisiones de trabajos semestrales realizados en cada asignatura, 43% la consideró como buena y 39% como excelentes. En cuanto a las asesorías del tutor durante todos los semestres, en las cuales se avanzaba el trabajo de tesis, 68% determinó que éstas eran buenas o excelentes, ya que permitieron casi concluir con su tesis al final del programa. Sin embargo, 32% opinó que éstas fueron regulares o deficientes.

Fueron buenas las revisiones de trabajos porque permitieron terminar al mismo tiempo que las clases.

Obtuve un buen apoyo de tutoría, buena información y suficiente para terminar la tesis.

Aunque se tenía previsto el horario para trabajar en la tesis, el maestro nos decía que investigáramos pero en todo un semestre no hicimos el proyecto de tesis.

Además, y para el desempeño de los trabajos semestrales o la elaboración de tesis es fundamental la comunicación maestro/tutor-alumno; al respecto, 59% de los egresados opinó que dicha comunicación fue buena, y 25% la calificó como excelente, lo que impacta en la motivación del alumno y en su graduación (Figura 21).

Se precisa de una comunicación muy estrecha con el asesor, yo la tuve, me ayudó a graduarme.

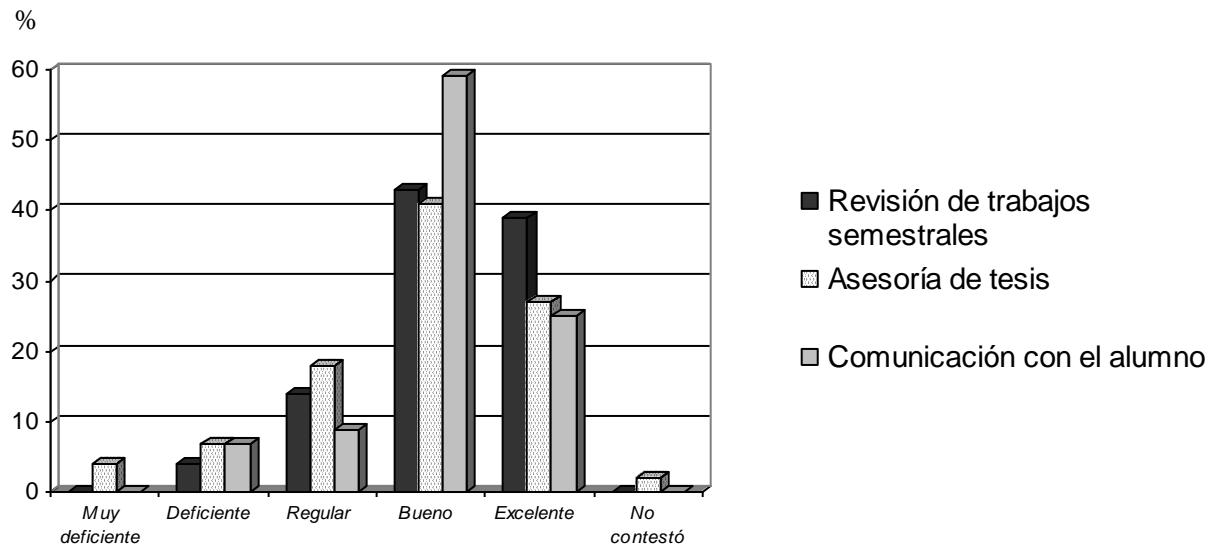


Figura 21. Revisión de trabajos, asesoría de tesis y comunicación con el alumno.

Por otra parte, 54% de los egresados consideró como bueno el proceso de evaluación del aprendizaje realizado por el docente o tutor (Figura 22), ya que éste se relacionaba con el tema de las asignaturas o con su tema de tesis.

Me gustó porque dependía del esfuerzo de cada quien.

Sabía si iba bien o que era lo que debía corregir.

No obstante, el porcentaje restante (46%) consideró a esta evaluación como regular y/o deficiente a partir de que no se respetaron los criterios señalados, o porque no se reflejó en los avances de la tesis.

No estuve de acuerdo con la evaluación de todos los docentes porque algunos no lo hicieron como habían dicho.

Siempre me puso buena calificación, me dijo que iba bien, pero nunca avancé con él en la tesis.

Me puso baja calificación porque no estuve de acuerdo con sus correcciones, pues no era de mi tema lo que me pedía.

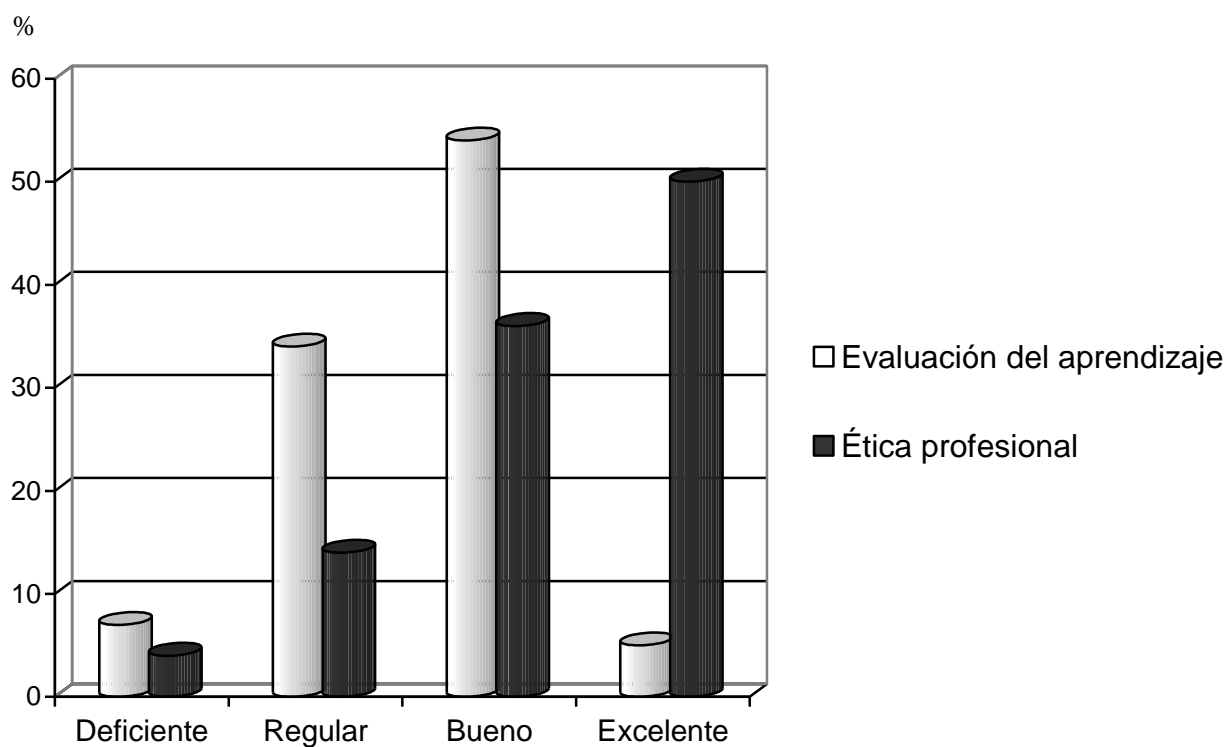


Figura 22. Evaluación del aprendizaje y ética profesional.

Por otra parte, los egresados consideraron que la ética profesional del docente y/o tutor, era excelente (46%) o buena (36%). Sin embargo, 18% la calificó como regular o deficiente, relacionando estos aspectos, principalmente con el compromiso mostrado con el programa, la formación de los alumnos, las calificaciones asignadas, o su desempeño (Figura 22).

El que terminemos el programa, requiere del compromiso del tutor y muchos sí lo tenían.

Los profesores deberían involucrarse más con su desempeño docente.

El desempeño docente de algunos profesores deja mucho que desear, no es ético.

Algunos docentes no revisaban los trabajos, sólo asignaban calificaciones buenas para no tener quejas.

DISCUSIÓN

A través de los años, el sistema de educación se ha modificado para ajustarse a las necesidades de cada país y para permitir hacer acuerdos educativos y comerciales entre países, momento en que México ha tenido que adaptarse a los cambios mundiales o globalización; por ello, es inaplazable hacer ajustes educativos, ya que los fines que se persiguen y los objetivos de los programas académicos no son intemporales, están ligados a las necesidades, los tiempos y las aspiraciones de desarrollo de la sociedad que les da vida y sustento. Como señaló Santoyo (2000, p.2) no se educa para ayer, ni para hoy, sino para mañana; la educación entraña la finalidad intrínseca de insertarse en el futuro para adelantarlos, prevenirlos y construirlos.

Los cambios en la educación general, han llevado a que la EE también tenga cambios, desde su concepción en la cual ubica al individuo de un papel pasivo a uno más activo (Suárez, 2006) hasta a nivel legislación, donde se busca para las personas, la oportunidad de que reciban servicios y beneficios de mayor calidad; pero esto no es suficiente, ya que aún se requieren cambios en la práctica a varios niveles, e incluso el modificar la estructura física de las calles y edificios. Para lograr objetivos como éstos, se comenzó con la creación tanto de acuerdos institucionales a nivel mundial como con la creación de nuevas instancias para la atención de la excepcionalidad (PNUD – UNESCO – UNICEF - BM, 1990). Ello ha llevado a ampliar las tareas a los docentes y profesionales involucrados en la EE, además de requerirse una continua formación, supervisión, capacitación, investigación y difusión de y para ésta, que arroje datos reales del trabajo y necesidades que existen en la práctica.

Los diferentes países que se han involucrado en la globalización han reconocido los derechos de las personas con excepcionalidad, además han coincidido en que no existe información real de los resultados o necesidades que se les brindan, por lo que para alcanzar este propósito, es necesario generar información objetiva, confiable y oportuna sobre la calidad de los programas, el cumplimiento de metas y el uso de los recursos que se reciben, para rendir cuentas a la sociedad que la sostiene. Estos acuerdos a nivel internacional, han obligado a nuestro país a aplicar ya las nuevas disposiciones, adaptándose o creándose programas nuevos y conduciendo a que las escuelas regulares, brinden también servicio a niños que requieren de EE, y de alguna forma, han obligado también a los docentes a trabajar con niños de los cuales desconocían sus problemáticas y cómo tratarlos (ONU, 2006; UNESCO, 2000).

Para ser más precisos, fue a partir de los años 90 cuando en México, se realizaron esfuerzos para hacer que estos programas funcionaran; pese a los cambios en la legislación (Ley General de Educación, 1993) no existen datos concretos y reales de los resultados y deficiencias de estos programas, no se ha logrado realizar modificaciones útiles y particulares para cada contexto, muchos de los docentes no tienen formación en EE y ninguna preparación en investigación. No obstante, la SEP ha ido creado instituciones que brindan orientación y apoyo a padres y alumnos excepcionales, pero aún muchos de los

docentes pese a sus años de servicio, no han recibido la suficiente capacitación además de tener una seria resistencia a los cambios, y un sueldo que no remunera los esfuerzos nuevos que se les pide en el aula. Se apoya lo señalado por la Secretaría de Educación Pública - Presidencia de la República (2002, 2005) en cuanto a que los servicios no cubren la demanda real y el servicio es muchas veces mediocre e incompleto.

Pese a ello, se reconoce que la formación de los docentes es un elemento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socio-emocional (SEP, 2007) por lo que se requiere alentar el desarrollo de investigación, que permita justificar la toma de decisiones con base en la evidencia científica y reforzar la formación permanente de los profesionales que atienden a la población con alguna excepcionalidad; ya que los resultados muestran la pobreza de los esfuerzos y la carencia de resultados. Baste señalar que en 1998, se redujo la atención oficial de la población con aptitudes sobresalientes, así como de los incluidos en el rubro de sin discapacidad (problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo o intervención temprana); también es evidente que, las USAER son el servicio que cuenta con más centros para atender a la población de educación especial y de manera general, que para atender a 384 393 personas, se cuenta con 4 568 centros (CONADIS, 2009).

Como se pudo notar, para lograr la cobertura y servicios de EE, existen muchos procesos a seguir y muchos programas que aplicar y profesionales que intervienen; la formación de docentes en cualquier nivel educativo va a pasos muy lentos; la capacitación de especialistas en EE es insuficiente; la investigación y aplicación de la misma es urgente. Hay muchos proyectos y programas, líneas y estrategias pero actualmente se reconoce, que no ha existido el avance que se planeó, en lo que corresponde a EE. Es evidente, la creciente demanda de especialistas y la necesidad de formación de profesionales en educación especial y que éstos cuenten con actividades de actualización constantemente, así también para aquellos que ya están trabajando en los servicios. Es claro el papel de la educación superior para estos fines, ya que son las responsables de formar profesionales de alto nivel, que retroalimenten a la universidad con experiencias en el campo laboral, que realicen investigación que arroje datos verídicos y que posean la capacidad de adaptar sus conocimientos y servicios a las necesidades de la población en la que se encuentran inmersos (Boe & Cook 2006; Deutsch, Mortorff & Chowdhuri 2010; Poy, 2011).

En México la educación superior ha tenido un crecimiento acelerado, aunque con disparidad a nivel regional y estatal; las principales universidades en diversos estados (e.g. Sonora, Ciudad Juárez, Guadalajara, Colima, DF) están adquiriendo una cultura de evaluación, realizando estudios de seguimiento de egresados para identificar la calidad de los resultados educativos y reestructurar sus programas constantemente de acuerdo con los cambios y necesidades sociales, pese a que como indicó Santoyo (2000) cada estudio pone énfasis de acuerdo al interés específico de su institución. También se apoya lo señalado por Vázquez (2007) respecto a que los estudios sobre seguimiento de egresados, son una estrategia de evaluación: “una aproximación al análisis de los fenómenos, que contempla su desarrollo a través del tiempo”, en los cuales se toma en cuenta la opinión de los egresados, tanto de su formación como de su inserción laboral.

De este modo, en la UNAM y específicamente en la FES Zaragoza, en 1984 se creó un programa de Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial (Acle, 1984) en el que se consideró la preparación de los profesionales en este campo; se incluyeron por ejemplo, asignaturas con sesiones teóricas para cada curso, que permitieran la comprensión de temas o actividades, y se les permitió a los egresados realizar investigación en contextos reales para su aplicación. Dentro de los objetivos planteados en este programa, se otorgó un gran peso teórico en todas las asignaturas, lo cual preparó al egresado para realizar actividades de docencia, investigación y diseño de programas. En el presente estudio, se buscó analizar este plan de estudios a partir de la visión de sus egresados, para retroalimentar el proceso educativo a nivel posgrado; para ello, se diseñó un instrumento de evaluación y se contó con la participación del 62% del total de sus egresados.

Los resultados de este estudio, se dividieron en cuatro categorías, mismos que se resumen a continuación:

Contenidos teórico-prácticos.- En general, se identificaron como buenos o excelentes los contenidos teóricos; una adecuada secuencia de contenidos; y la relevancia de las asignaturas teórico-prácticas. Existió la actualidad de estos contenidos teórico-prácticos con los avances de la Psicología; la mayoría de las asignaturas presentaban materiales recientes y muy amplios; la discusión de éstos no siempre fue exhaustiva. Un porcentaje mínimo de egresados, no logró adquirir todos los conocimientos relativos a metodología de investigación y su práctica, porque en sus líneas de investigación (e.g. Evaluación Curricular) no realizaban actividades de campo, eran totalmente teóricas. 95% de los participantes indicó la necesidad de que se diversificaran las actividades teóricas y prácticas obligatorias, incluso que hubiera nuevas líneas de investigación que incluyeran otras áreas de acción. Cabe recordar que las líneas existentes, fueron: Problemas de aprendizaje, Educación rural, Infractores menores, Sobresalientes y Evaluación curricular. También se marcó la necesidad de que en el programa se mantenga una relación más estrecha con instituciones públicas y privadas de EE. Los egresados consideraron como una necesidad, que la universidad realice actividades de actualización que les permita mantenerlos a la vanguardia y no se rezague con respecto a la capacitación y las condiciones laborales modernas; así como mantener una relación más estrecha con instituciones públicas y privadas de educación especial, que les facilite posteriormente insertarse en el mercado laboral.

Investigación aplicada.- Se encontró que para todos los participantes, la investigación aplicada es de gran trascendencia. 47% realizó durante sus estudios, investigación en poblaciones y contextos reales; el porcentaje restante, consideró que la práctica o investigación aplicada fue regular o deficiente. Se identificó la relevancia de las acciones realizadas para la formación, en los alumnos que estuvieron en la línea de investigación sobre educación especial rural. La difusión de los resultados de la investigación aplicada, en eventos académicos, sólo fue realizada por el 29%. Se marcaron las siguientes necesidades: hacer obligatoria la práctica en todas las líneas de investigación; ampliar la atención a otras categorías de EE (e.g. ciegos, sordos, daño cerebral, parálisis cerebral, etc); diversificar las prácticas de investigación e incluir a especialistas; difusión de hallazgos en eventos académicos; así como la publicación de sus trabajos.

Impacto del programa.- Para los egresados, son de gran utilidad los contenidos del programa y su actualización para el desempeño laboral; la formación durante los estudios, les permite responder adecuadamente a las necesidades sociales; y existe un reconocimiento obtenido en el campo laboral, por los estudios realizados. En específico y en cuanto al área laboral en donde se desempeñan los egresados, fue notorio que el sector público es el que mayormente los acoge; la instancia en donde se ubica la mayoría, es la UNAM, específicamente en la FES Zaragoza como docentes a nivel licenciatura. Hay egresados que se desempeñan en la docencia, la investigación y la administración, tanto en licenciatura como maestría en el área educativa, por lo que se puede anotar, que la UNAM forma a muchos de los profesionales que laboran en ella. Otra institución en la que laboraban los egresados de la maestría es la SEP, en las USAER trabajando en el área de EE dentro de su eje de servicio; sin embargo, aunque la maestría en esencia se enfoca a la EE, no es el lugar donde mayormente se ubican sus egresados. En general, los estudios de maestría en Psicología (Educación Especial), han permitido a sus egresados incorporarse como docentes a diferentes niveles (de preescolar a posgrado en educación especial o regular), acceder a puestos directivos o administrativos en educación general o especial, a la práctica privada o a la investigación. Muchos de los dedicados a la investigación, han sido absorbidos por la misma UNAM y mínimamente por instituciones educativas privadas, momento en que se subraya que quienes laboran en la SEP, ninguno se desarrolla en la investigación en EE, profesionales que están en contacto con los alumnos con alguna excepcionalidad, sus padres y docentes.

Planta docente.- Se identificó que en general, el manejo de las materias que impartían los docentes y su conocimiento sobre los contenidos de éstas, fueron buenos o excelentes. Las estrategias utilizadas en la instrucción, facilitaron el aprendizaje; las revisiones de trabajos y las evaluaciones semestrales retroalimentaron y enriquecieron la formación. En cuanto al docente tutor, la presencia de habilidades, organización y compromiso, impactaron en la conclusión de la tesis de grado de los alumnos. Una problemática señalada, fue la falta de capacidad de algunos tutores para impartir la materia de metodología de investigación y aplicar sus conocimientos sobre ésta, para guiar el trabajo de tesis, lo que impactó en los avances y la graduación; ello, sumado a las características del alumno y a sus actividades y compromisos más allá del programa, lo que se refleja en los años que tardaron en graduarse o en la no graduación.

No obstante a que desde la sexta generación, el programa ya formaba alumnos en dos turnos (matutino y vespertino) y a que el número de inscritos iba en aumento, en 1996 se publica un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, el cual plantea la modificación de los planes de estudio de las maestrías existentes, incluyendo a la Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial; esto originó la cancelación de los programas. Bajo el nuevo reglamento de posgrado, en diciembre de 1998 se aprueba el nuevo programa único de Maestría y Doctorado en Psicología, con la participación de tres entidades académicas: FES Zaragoza, FES Iztacala y Facultad de Psicología. El objetivo del plan de estudios, es desarrollar en el alumno:

- a) Las capacidades requeridas para el ejercicio profesional de la psicología de alta calidad en las áreas de salud, educación y social-organizacionales-ambientales, a través a

través de una formación teórico-práctica supervisada en escenarios; b) la adquisición de las habilidades para llevar a cabo investigación aplicada sobre la problemática social en dichas áreas; y c) una actitud de servicio acorde con las necesidades sociales. (UNAM, 1998, p. 11)

En lo que corresponde a los estudios de maestría, éstos se reorientaron hacia la formación profesional especializada y hacia la investigación aplicada, con base en actividades prácticas *in situ* desarrolladas en diversos programas de residencia que conforman tres campos de conocimiento: salud; procesos sociales, organizacionales y ambientales; y educación y desarrollo humano. Como parte de este programa único de maestría, se aprobó en abril del 2001, la Residencia en Educación Especial, la cual surge de la cancelación de la Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la FES Zaragoza. Los objetivos de este programa de residencia son (UNAM, 2001):

1. Formar profesionales altamente capacitados que, a partir de la práctica supervisada en diversos escenarios, adquieren los conocimientos metodológicos, teóricos y prácticos para realizar tareas de docencia, servicio e investigación, que les permitan incidir de forma eficaz en la solución de problemas de educación especial.
2. Promover una actitud de servicio, acorde con las necesidades sociales de las poblaciones con necesidades especiales, así como también con la ética profesional que debe caracterizar al psicólogo. (p.39)

Del presente trabajo sobre egresados, se concluye que:

No basta contar con el conocimiento teórico durante la formación, se precisa la práctica guiada que permita al profesional atender necesidades en los ámbitos donde se desempeñe. Como señalaron Deutsch et al. (2010) y Sindelar, Brownell y Billingsley (2010) la formación de profesionales en educación especial, es urgente no sólo antes de encontrarse laborando en el área, sino también durante el servicio: un profesional como indicaron Fernández y Rodríguez (1995) requiere continuamente adquirir conocimientos teóricos y prácticos.

A partir de que no existe suficiente investigación en el área de EE (Sánchez et al., 2003) se resalta la importancia de formar profesionales que cuenten con habilidades y conocimientos actualizados. Es claro como señalaron Boyd et al. (2009) que se precisa investigación exhaustiva que sustente cómo preparar a los maestros en educación especial, no sólo brindándoles información de las actividades que realicen, sino explorando opciones que se ajusten a la situación, contexto y recursos de la población a la que atienden; en este sentido, el presente trabajo contribuye a conocer las fortalezas y debilidades de un programa de maestría desde la visión de sus egresados.

Es claro como señaló Valenti y Varela (1994) que una de las maneras en que se puede determinar la eficacia de los programas y planes de estudio en las universidades, son los estudios de egresado, los que han permitido retroalimentar y enriquecer la currícula, considerando la experiencia real vivida de sus egresados. Además, permiten corroborar si esta experiencia recibida, fue la que se planificó y de no ser así, realizar acciones viables para fortalecer las habilidades y conocimientos adquiridos, que faciliten la inserción en el

campo laboral y un eficaz desempeño. Debido a esto, como se señaló en el trabajo de la Universidad de Colima (1998) se considera que estos estudios contribuyen a la planeación académica y permiten determinar si la formación profesional recibida es adecuada y suficiente.

También se está de acuerdo con Mora (1998) en cuanto a que los estudios de egresado son el vínculo entre el proceso educativo del cual son producto y el contexto social y profesional en el que se encuentran inmersos, procesos que toman sentido en escenarios muy diferentes que inevitablemente se relacionan y se sustentan entre sí, ya que como parte de la globalización y de los convenios políticos que nuestro país tiene con otros, tiene que exigirse aumentar sus niveles educativos, científicos, tecnológicos, sociales y por supuesto laborales.

En la presente investigación, se identificaron aspectos que contribuyen o no a la formación del maestro en Psicología (Educación Especial), los cuales tienen que ver principalmente con el programa mismo y con su puesta en práctica, momento en que se resaltan a los alumnos y a su planta académica; sin embargo puede afirmarse que el programa de maestría propuesto en 1984, logró formar a sus egresados teóricamente con gran satisfacción; sin embargo y en cuanto al aspecto práctico, no todos lograron desarrollar esas habilidades de investigación, a partir de aspectos que tienen que ver con la puesta en marcha del programa de estudios planteado. Del presente estudio, se pueden desprender otros para seguir obteniendo información acerca de la manera como sus egresados viven su formación, su trayectoria profesional y su inserción y desarrollo en el campo laboral; cabe mencionar que, este tipo de estudio brinda información y que es la institución quien determina su utilidad.

Finalmente, hay que subrayar que un programa de estudios no debe ser evaluado sólo desde la perspectiva de sus egresados, sino que ésta, debe aunarse a otros procedimientos que contribuyan al mismo fin. Analizar la formación recibida por los egresados a lo largo de sus estudios de maestría, puede contribuir a la evaluación de la calidad de la educación superior; a adoptar información para el establecimiento de políticas y desarrollo de acciones de mejoramiento en los procesos de formación; y a ampliar el conocimiento de que se dispone para establecer políticas de apoyo y asignación de recursos.

REFERENCIAS

- Acle, G. T. (1984). *Maestría en Psicología (Educación Especial). Material didáctico*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, UNAM.
- Acle, G. T. (2006). (Coord.) *Educación Especial. Investigación y práctica*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, UNAM: Plaza y Valdés editores.
- Acle, G. T. (2010). Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 13-20.
- Barrón, T., Barajas, G., Fernández, J., Islas, R., Jiménez, M., Machuca, V., Valle, A. y Vázquez, M. (2003). Un acercamiento al estudio de egresados. En Consejo Mexicano de Investigación educativa, AC. (Coord. de la colección), S. Reynaga (Coord. del Vol.), *La Investigación educativa en México 1992-2002. Educación, trabajo, ciencia y tecnología. Vol. 6* (pp.31-38). México: Grupo Ideograma.
- Boe, E. E., & Cook, L. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. *Exceptional Children*, (72), 443-460
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (31), 416-440.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2008). Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas, 2007. *Clasificación de los aspectos susceptibles de mejora del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*. México: Secretaría de Salud – Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
- Cuellar, S. y Bolívar, E. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 35(3), 7-27.
- Deutsch, S., Mortorff, R. & Chowdhuri, T. (2010). The changing education landscape: How special education leadership. Preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, (33), 25-43.
- Díaz, A. (15 de noviembre de 2010). México, sin preparación para atender a niños superdotados. *La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2010>
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1983). México: Publicaciones Diagonal Santillana para Profesores.
- Domínguez, M. G. (2009). *Programa de evaluación –intervención dirigido a docentes de primaria regular para la atención del alumno con discapacidad intelectual*. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

- Esquivel, L. (2004). Necesidades educativas de los estudiantes con riesgo de fracaso escolar en escuelas secundarias públicas del estado de Yucatán. *Reseñas de investigación en Educación Básica 2004*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva>
- Ezcurra, M. E. (2002). La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple. *Informes finales de investigación 2002*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomepub>
- Fernández, V. y Rodríguez, N. (1995). *Seguimiento de egresados: obstáculos y beneficios*. OMNIA, 11(33), 67-77.
- Figuroa, L., Martínez, A. G., Uscanga, R., Vázquez, J. J. y Hernández, L. (2007). Hacia un enfoque de seguimiento de egresados. En F. R. Lamela (Coord.), *1er Seminario Nacional de investigadores de la FIMPES. Un enfoque para el seguimiento de egresados* (pp.137-149). México: Lagares de México.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal, No. 516 bis. (30 de enero 2009). *Programa Potencialidades*. México: Gobierno del Distrito Federal. Disponible en http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/2009/dif/ENERO_30_516_BISpotencialidades.pdf
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to excepcionality*. USA: Thomson.
- Hernández, M. y Vargas, E. (2007). Formación profesional, desempeño laboral y valores: seguimiento de egresados de universidades particulares. En F. R. Lamela (Coord.), *1er Seminario Nacional de investigadores de la FIMPES. Un enfoque para el seguimiento de egresados* (pp.167-182). México: Lagares de México.
- Herrera, B. C. (20 de noviembre de 2009). Calderón reconoce que es humillante la falta de educación especial en México. *Periódico La Jornada*, Sección: Política, p. 16. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx>
- Jiménez, M. L. (2003). Procesos de construcción de la profesionalización docente. *Informes finales de investigación 2003*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomepub>
- Jiménez, M. E. (2006). *Estudio de egresados una estrategia para fortalecer la formación del profesional en Pedagogía de la FES Aragón*. México: UNAM.
- Martín, C., Navarro, M., Fabre, B., Villareal, R., Husary, L., Carbajal, M., López, G. y Suárez, A. (2007). Propuesta para el seguimiento de egresados basado en competencias. En F. R. Lamela (Coord.), *1er Seminario Nacional de investigadores de la FIMPES. Un enfoque para el seguimiento de egresados* (pp.115-117). México: Lagares de México.
- Mora, M. (1998). *Detección de los factores que influyen y obstaculizan la titulación de los egresados de Psicología de FES Zaragoza*. México: UNAM.

- Muñoz, P. (2004). Procesos de desarrollo en niños sordos. *Reseñas de investigación en Educación Básica 2004*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio>
- Muñoz Izquierdo, C. y Rubio, A. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Centre for Studies on Inclusive Education. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: CSIE.
- Organización de Estados Americanos. (2006). *Programa de Acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)*. República Dominicana: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1983). *Programa de acción mundial para los impedidos*. USA: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. Francia: Autor.
- Plan Nacional de Educación Superior. (1981). *Lineamientos generales para el período 1981/1991*. México: SEP-ANUIES.
- Ponce, V. M. (2003). La práctica y los significados de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco. *Informes finales de investigación 2003*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio>
- Poy, S. L. (9 de febrero de 2011). Sufre educación especial un grave deterioro, pese a la alta demanda. *Periódico La Jornada*, Sección: Sociedad y justicia, p. 40. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/09>
- Presidencia de la República. (2005). *Ley General de las Personas con Discapacidad. Última reforma publicada, 2008*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Banco Mundial. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtién, Tailandia.
- Reynaga, S. (2003). Introducción. En Consejo Mexicano de Investigación educativa, AC. (Coord. de la colección), S. Reynaga (Coord. del Vol.), *La Investigación educativa en México 1992-2002. Educación, trabajo, ciencia y tecnología. Vol. 6* (pp.23-27). México: Grupo Ideograma.

- Salazar, I. (2005). *Creación de un sistema de seguimiento de egresados. Hacia una educación de calidad en la FES Acatlán*. México: UNAM.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, C. Z. y Rivera, M. A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 191-375). México: COMIE.
- Sánchez, E. P., Cantón, M. M. y Sevilla, S. D. (2000). *Compendio de educación especial*. México: El Manual Moderno.
- Santoyo, R. (2000). Reflexiones y propuestas para la reforma del sistema de educación superior. *Perfiles Educativos*, 22 (88), 46-69.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reunión Nacional: definición de criterios de promoción y acreditación de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública - Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Shea, T. M. y Bauer, A. M. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Sindelar, P., Brownell, M. & Billingsler, B. (2010). Special Education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, (33), 8-24.
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. (2007). *Lineamientos y mecanismos de operación del programa niñ@s talento*. México: Gaceta Oficial del DF.
- Suárez, A. (2006). El nuevo concepto de educación especial. *Revista Digital de Investigación y Educación*, (27), 1-11.
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, (61), 464-476.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Subdirección de Estudios para el Desarrollo Institucional. (2006). *Metodología del programa estudio de egresados*. Disponible en <http://www.uacj.mx/apps/webpifi/PIFI%202008/PIFI%20UACJ>

- Universidad de Colima, Dirección General de Posgrado. (2005). *Impacto de los egresados de posgrado de la Universidad de Colima en su entorno*. Disponible en http://www.digeset.ucol.mx/egresados/posgrado/Impacto_de_los_egresados_deposgrado.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2005). Centro Universitario de los Altos. *Estudios de egresados 2003*. Disponible en <http://www.seguimiento%20de%20egresados%202003%20cualtos.pdf>
- Universidad de Sonora. (2007). *Estudios de egresados de la Universidad de Sonora 2006*. México: Documentos de Investigación Educativa. Disponible en <http://www.egresados.uson.mx/estudiosdeopinion/estudiodeegresados2006.pdf>
- Universidad del Valle de México. (1997). *Instrumentos para la evaluación y reestructuración curricular. MES 21*. México: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1996). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1998). *Programa de Maestría y Doctorado en Psicología*. México: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2001). *Programa de Residencia en Educación Especial*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2004). *Perfil de alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM*. México: Cuadernos de Planeación Universitaria, 16.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Población escolar UNAM. Estadísticas 1980-2003*. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Ciclo escolar 2010-2011*. DGAE. Disponible en <http://www.100.unam.mx>
- Valenti, G. (1995). ¿Eficiencia terminal o eficacia cualitativa del posgrado?. En R. Sánchez (Comp.), *Memoria del seminario académico en la unidad de seminarios Ignacio Chávez de la UNAM del 23-25 de mayo 1995* (pp. 84-92) México.
- Valenti, G. y Varela, G. (1994). *Una visión comparada de la evaluación de la educación superior*. Disponible en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles>
- Vázquez, J. J. (2007). Seguimiento de egresados de la Universidad de Madero. En F. R. Lamela (Coord.), *1er Seminario Nacional de investigadores de la FIMPES. Un enfoque para el seguimiento de egresados* (pp. 241-250). México: Lagares de México.
- World Health Organization. (2000). *International classification of functioning, disability and health*. Disponible en <http://www.who.int>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, (61), 422-431.

C. DATOS OCUPACIONALES

11.- SI TRABAJA, ESCRIBA EL NOMBRE DE LA EMPRESA O INSTITUCIÓN.

12.- DE ACUERDO AL PUESTO QUE DESEMPEÑA, ¿EN QUÉ NIVEL SE ENCUENTRA TRABAJANDO (ACTIVIDAD)?

- 01) DIRECTIVO
- 02) GERENCIAL.
- 03) INVESTIGADOR
- 04) DOCENTE
- 05) ADMINISTRATIVO
- 06) OTRO _____

ESPECIFIQUE

13.- SECTOR DONDE LABORA

- 01) PRIVADO
- 02) PÚBLICO
- 03) PARAESTATAL
- 04) OTRO _____

D. OPINIÓN DEL EGRESADO SOBRE LA MAESTRÍA

14.- DESDE SU PUNTO DE VISTA, LA FORMACIÓN Y SERVICIOS QUE OBTUVO LE RESULTARON:

- 01) MUY DEFICIENTES
- 02) DEFICIENTES
- 03) REGULARES
- 04) BUENOS
- 05) EXCELENTES

I) SOBRE LAS ASIGNATURAS

EL CONTENIDO TEÓRICO DE LAS ASIGNATURAS FUE:

EL CONTENIDO PRÁCTICO FUE:

LA ACTUALIDAD DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS FUE:

LA SECUENCIA DE LAS ASIGNATURAS FUE:

EXISTIÓ RELACIÓN ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS CON LAS NECESIDADES SOCIALES:

LA UTILIDAD EN EL CAMPO LABORAL ES:

LAS ASIGNATURAS ESTUVIERON RELACIONADAS CON LOS AVANCES EN EL ÁREA:

II) EL PROFESORADO

SUS CONOCIMIENTOS SOBRE LA MATERIA FUERON:

EL MANEJO DE LOS CONTENIDOS FUE:

SU ASISTENCIA FUE:

SU PUNTUALIDAD FUE:

LA REVISIÓN DE TRABAJOS FUE:

LA ASESORÍA QUE RECIBIÓ FUE:

III) EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

01) INADECUADO 02) POCO ADECUADO 03) REGULAR 04) ADECUADO 05) MUY ADECUADO

LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS Y APOYO DIDÁCTICO UTILIZADO	<input type="text"/>
COMUNICACIÓN ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES	<input type="text"/>
VINCULACIÓN CON INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	<input type="text"/>
VINCULACIÓN TEÓRICA - PRÁCTICA	<input type="text"/>
EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	<input type="text"/>
DESARROLLO DE SENTIDO SOCIAL Y ÉTICA PROFESIONAL	<input type="text"/>
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	<input type="text"/>
VINCULACIÓN DOCENTE - INVESTIGACIÓN	<input type="text"/>
APRENDIZAJE SOBRE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	<input type="text"/>
OBTENCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN CLASE	<input type="text"/>
MOTIVACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE TEMAS	<input type="text"/>
DESARROLLO DE PROGRAMAS	<input type="text"/>

IV) DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CULTURA

VINCULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL	<input type="text"/>
PUBLICACIÓN DE INVESTIGACIONES Y TRABAJOS DE LA INSTITUCIÓN	<input type="text"/>
PARTICIPACIÓN EN EVENTOS ACADÉMICOS	<input type="text"/>
REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN APLICADA	<input type="text"/>
REALIZACIÓN DE CONFERENCIAS Y SEMINARIOS DE ACTUALIZACIÓN PARA ESTUDIANTES	<input type="text"/>

15.- MENCIONE QUÉ OTRA (S) ASIGNATURA (S) O TEMAS CONSIDERA SE REQUIERE INCLUIR EN EL PLAN DE ESTUDIOS:

16.- MENCIONE QUÉ ASIGNATURA (S) CREE QUE NO ES INDISPENSABLE:

17.- CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA MAESTRÍA:

- 01) SIN IMPORTANCIA 02) POCO IMPORTANTES 03) DE IMPORTANCIA DUDOSA
04) IMPORTANTE 05) MUY IMPORTANTE

18.- CONSIDERA QUE LA CANTIDAD DE SESIONES DE CLASE PROGRAMADAS PARA CADA CURSO FUE:

- 01) INADECUADA 02) POCO ADECUADA 03) REGULAR 04) ADECUADA 05) MUY ADECUADA

19.- LA PRESENCIA DE ESPECIALISTAS DE OTRAS ÁREAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL FUE:

- 01) NULA 02) ESCASA 03) REGULAR 04) AMPLIA 05) MUY AMPLIA

20.- EL PRESTIGIO DE LA MAESTRÍA GARANTIZÓ AL EGRESADO UN RECONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:

- 01) MUY DEFICIENTE 02) DEFICIENTE 03) REGULAR 04) BUENO 05) EXCELENTE

21.- LA MAESTRÍA HA CUMPLIDO LAS EXPECTATIVAS CON LAS CUALES USTED INGRESÓ:

22.- PARA EFECTOS DE SU ACTUALIZACIÓN, CONSIDERA QUE ESTA INSTITUCIÓN DEBE PROMOVER (SEÑALE TRES):

- 01) CURSOS DE ACTUALIZACIÓN
02) CONGRESOS
03) PUBLICACIONES
04) CONFERENCIAS
05) PROGRAMAS CULTURALES
06) OTRO _____

E S P E C I F I Q U E

23.- MENCIONE INFORMACIÓN O SUGERENCIAS ADICIONALES QUE CONSIDERE IMPORTANTES:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!