

Formación de profesionales de la educación especial con sentido social

Training of special education professionals with social sense

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN*
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL**

El objetivo de este estudio fue analizar los mecanismos de colaboración empleados en un programa de posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad, con el fin de valorar su impacto social como parte del perfil de egreso. Esta investigación se enmarca en el proceso de rediseño curricular del programa, específicamente en la etapa de evaluación externa, centrada en la vinculación con problemáticas comunitarias. Desde un enfoque de investigación curricular, se llevó a cabo un análisis documental de carácter exploratorio, a partir de la revisión de documentos oficiales y literatura académica sobre el tema. El análisis se desarrolló en cinco fases: rastreo e inventario de documentos, clasificación, selección, lectura y síntesis comprensiva. Como resultado, se identificaron cinco mecanismos clave de colaboración: el plan de estudios, la concreción curricular, las actividades de retribución social, los servicios de apoyo y los proyectos de titulación. Los hallazgos permiten concluir que el programa posee un enfoque social y comunitario sólido, en el cual el diseño curricular y el papel del profesorado son fundamentales para su implementación. Aunque los resultados ofrecen insumos valiosos para la evaluación del programa, se reconoce la necesidad de incorporar otras perspectivas que permitan identificar áreas de mejora.

Palabras clave:
educación especial,
ética profesional,
posgrado, práctica
pedagógica,
responsabilidad
social

Recibido: 27 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 7 de mayo de 2025 |

Publicado: 9 de mayo de 2025

Cómo citar: Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2025). Formación de profesionales de la educación especial con sentido social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1690. <https://doi.org/10.31391/HADK4937>

The objective of this study was to analyze the collaborative mechanisms employed in a graduate program in special education to address community needs, with the aim of assessing its social impact as part of the graduate profile. This research is part of the program's curriculum redesign process, specifically within the external evaluation stage, focused on engagement with community issues. From a curriculum research perspective, an exploratory documentary analysis was conducted through the review of official documents and academic literature on the subject. The analysis was carried out in five phases: tracking and inventory of documents, classification, selection, reading, and comprehensive synthesis. As a result, five key collaborative mechanisms were identified: the curriculum, curricular implementation, social retribution activities, support services, and degree projects. The findings suggest that the program has a strong social and community orientation, in which curriculum design and faculty involvement are essential to its implementation. While the results provide valuable input for the program's evaluation, the need for incorporating additional perspectives to identify areas for improvement is acknowledged.

Keywords:

special education, professional ethics, graduate studies, pedagogical practice, social responsibility

* Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana CUT (México). Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: política educativa, formación docente y pedagogías emergentes. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

** Doctor en Educación por la Universidad de Tijuana CUT (México). Profesor de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: estudios de género, artes y formación docente. Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0003-0437-1549>



INTRODUCCIÓN

En el posgrado mexicano de finales del siglo XX, el anhelo común se refería a sumar esfuerzos para conformar una comunidad académica a fin de minimizar la fragmentación de la vida universitaria, fomentar la pertenencia y el compromiso, además de incentivar el involucramiento de docentes y estudiantes en la dinámica institucional (Bokser et al., 2001). Hoy, de un interés comunitario al interior de las instituciones de educación superior (IES), se apela a mirar al exterior, a conocer las necesidades de la comunidad, a incentivar el carácter situado de la educación superior, especialmente del posgrado.

La evidencia científica contemporánea demuestra que la universidad constituye un espacio donde los estudiantes pueden identificarse con diversas demandas sociales, asumirse como agentes de cambio al entrar en contacto con otros actores, sensibilizarse ante los colectivos sociales más vulnerables, contraer compromiso social, desarrollar competencias cívicas y ciudadanas, participar en la vida social y política, entre otros (Martínez-Valdivia et al., 2022; Pegalajar-Palomino et al., 2021; Suárez y Anaya, 2017).

En México, el servicio social y las prácticas profesionales en el pregrado constituyen dos estrategias arraigadas en la experiencia estudiantil para vincular la formación universitaria con la comunidad que, aun cuando se trata de actividades obligatorias y temporales, ofrecen la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos, ampliar la formación académica, impulsar nuevas competencias profesionales, fomentar el sentido de solidaridad social y de compromiso con la comunidad (Guzmán y Valdez, 2018; Secretaría de Educación, 2023), mientras que en el posgrado, pese a su inherente vocación y orientación social, las acciones de responsabilidad social se configuran en forma gradual.

En 2020, surgieron los programas nacionales estratégicos (Pronaces) tendentes a generar “acciones articuladas enfocadas en la transformación y en la resolución de los problemas sentidos por el pueblo de México” (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [Conahcyt], 2023a, párr. 3). En principio, esta iniciativa se centró en el diseño de proyectos de investigación que condujeran “a la solución de problemáticas nacionales concretas que, por su importancia y gravedad, requieran de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia” (párr. 1). Desde esta perspectiva, valorar la incidencia social implica analizar la investigación que se realiza en el posgrado: ¿qué se investiga?, ¿para qué se investiga? y ¿cuándo los resultados de la investigación contribuyen al cambio y a la mejora? (Cervantes et al., 2023; Méndez-Ochaita, 2022). Sin embargo, en el marco de la propuesta gubernamental, la incidencia social rebasa la investigación para centrarse en la formación del estudiantado con interés en su compromiso ético, en la aplicación de los resultados de sus proyectos en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades, así como en su participación en la atención y solución de problemas prioritarios en sus escenarios de acción. En conjunto, se busca “dar sentido y significado a los procesos educativos de formación, al articular los procesos formativos, con las realidades y problemas prioritarios de las regiones” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], 2022, p. 1). Lo anterior se traduce en nuevas preguntas: ¿cómo se articulan los contenidos curriculares con el entorno local? y ¿cómo se promueve entre el estudiantado su papel en la transformación de la comunidad?

Nuestro trabajo se ubica en el programa de maestría en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje (MEEAL), adscrito al Sistema Nacional de Posgrado y ofrecido por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). El objetivo general del programa es “formar profesionales que analicen, evalúen, diagnostiquen e intervengan de manera competente a las personas y su entorno, y así contribuir científicamente a este campo de estudio” (UACJ, 2017, p. 22).

En el marco de la política educativa actual, la MEEAL se articula con el Programa Nacional Estratégico de Educación (Pronaces-Educación), orientado a fomentar la inclusión social y la autonomía de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), mediante el fortalecimiento de la lectoescritura y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, a través de estrategias, programas y materiales incluyentes.

Asimismo, se vincula con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, cuyo propósito es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en los espacios escolares y en el entorno social. En conjunto, ambas iniciativas buscan garantizar el derecho a la educación de las NNAJ en todo el país (Conahcyt, 2023a; Secretaría de Educación Pública, 2019).

Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar los mecanismos de colaboración —estrategias, procedimientos y herramientas— empleados en un programa de posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad, con el propósito de valorar el impacto social del programa como un rasgo distintivo de su perfil de egreso.

DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA A LA PERTINENCIA SOCIAL

En este artículo unificamos los términos retribución social, responsabilidad social e impacto social en una sola categoría: responsabilidad social universitaria (RSU). Aunque cada uno de estos conceptos posee un enfoque particular, todos comparten la idea de la interacción entre individuos, organizaciones y sociedad, con el propósito de generar bienestar y contribuir al desarrollo sostenible. La RSU integra estos enfoques desde una perspectiva institucional, en la cual las universidades no solo retribuyen a la sociedad los beneficios recibidos, sino que también asumen un compromiso ético y estratégico para generar un impacto positivo en su entorno a través de la docencia, la gestión, la investigación y la vinculación social. Desde la perspectiva de Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015), la RSU implica reformular el proyecto universitario para que cada una de sus funciones sustantivas atienda los intereses y necesidades de las personas, grupos o instituciones involucradas.

La aspiración institucional encuentra en la RSU una oportunidad para “atender las problemáticas educativas, sociales, urbanas y de igualdad de género, buscando fomentar el logro de una mejor ciudadanía” (UACJ, 2021, p. 15). Este enfoque se alinea con el modelo de RSU desarrollado en Latinoamérica durante la última década, que prioriza el desarrollo social a partir de las condiciones específicas del contexto mediante actividades de extensión universitaria o servicios a la comunidad con énfasis en la enseñanza y la investigación. Esta visión contrasta con el modelo europeo de RSU, en el cual prevalece un enfoque orientado hacia el desarrollo económico (Martí-Noguera et al., 2018).

En el posgrado, la retribución social se presenta como “un concepto ambiguo” (Hernández et al., 2022, p. 35), desplegado a través de “actividades académicas y científicas alineadas a realidades sociales, con un mayor reto en cuanto a su impacto social, productivo, gubernamental y/o medioambiental” (p. 18). Estas actividades pueden vincularse con los sectores social, educativo, gubernamental, productivo y artístico-cultural-deportivo, y exigen del estudiantado tres elementos clave: competencias profesionales avanzadas, proyectos de investigación de vanguardia y acciones estratégicas de investigación aplicada con impacto social.

En el contexto institucional, la RSU transversaliza las funciones de gestión, formación, investigación y extensión con el objetivo de atender los cuatro tipos de impacto generados por las IES: de gestión, sociales, educativos y cognitivos, entendidos como efectos colaterales, colectivos y sistemáticos (UACJ, 2021; Vallaey, 2021). En el núcleo de la RSU se sitúa la pertinencia social bajo el principio de que “no hay calidad de la educación sin pertinencia social de la educación” (Vallaey, 2021, p. 52). En este sentido, se hace necesario imaginar nuevos horizontes que permitan humanizar “la calidad y pertinencia de la formación profesional y el ejercicio legítimo de la ciencia, [...] asegurar la ética y deontología del egresado o la mejora de la sociedad” (p. 52).

En términos generales, el concepto de pertinencia se refiere a la correspondencia entre los objetivos de un programa y las necesidades identificadas en el contexto. Particularmente en el posgrado, se alude a la pertinencia social, entendida como la capacidad de las IES para atender de forma creativa, proactiva y oportuna las demandas sociales a fin de contribuir a la transformación del entorno (Pérez y Rodríguez, 2021; Vallín, 2015).

En el debate sobre la RSU, que oscila entre priorizar el desarrollo económico o el desarrollo social, nuestro trabajo adopta la posición que sostiene que “la educación superior es un derecho social por el cual la formación y la investigación tienen como objetivo contribuir al desarrollo de la sociedad en su sentido más amplio” (Martí-Noguera et al., 2018, p. 109).

En el caso de la MEEAL, la pertinencia del programa se justifica en la carencia de posgrados especializados en trastornos de aprendizaje o lenguaje en la región (UACJ, 2017). En respuesta a esta necesidad, la UACJ asume como propia la tarea de

formar recursos humanos de alto nivel [...] con una formación sólida y humanista que, a partir del análisis interdisciplinar de la educación especial, les permitirán desempeñarse de manera competente para contribuir y mantener el desarrollo óptimo de las personas y el bienestar de las poblaciones con necesidades educativas especiales con trastornos de aprendizaje y/o alteraciones en el lenguaje (pp. 22-23).

A nivel nacional, y en particular en el estado de Chihuahua, la oferta educativa en el campo de la educación especial es diversa, aunque cada programa presenta un enfoque específico. Entre las opciones disponibles en el país, se encuentran las maestrías en Atención a las Necesidades Educativas del Desarrollo (Universidad Internacional de La Rioja, 2024), en Educación Especial con Enfoque Inclusivo (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2024), en Educación Especial (Instituto Superior de Estudios Psicológicos, 2024), en Educación Especial e Inclusión Social (Universidad Humaslow, 2024) y en Educación y Necesidades Especiales (Universidad Tecnológica de México, 2024), entre otras.

Uno de los programas pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrado, además de la MEEAL, es la maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2024). En el ámbito regional, la oferta se complementa con la especialidad en Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH, 2024) y la maestría en Problemas de Aprendizaje, ofrecida por el Instituto José David en colaboración con la UPNECH (2024).

En la política educativa actual, se reconoce que las NNAJ con condiciones de vida asociadas a dichos trastornos —aunque no se consideran propiamente discapacidades— enfrentan “barreras para aprender y participar en la vida familiar, social y escolar, debido a dificultades en la interacción social, comunicación, lenguaje, integración sensorial y conducta, por lo que requieren de apoyos significativos y de una atención educativa diferenciada” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 111). Al respecto, la investigación ha demostrado que estos trastornos influyen de modo significativo en la vida de las personas que los padecen y sus familias, y requieren apoyo profesional especializado. Para superarse o compensarse, “su pronóstico está en función de lo acertado del *diagnóstico, evaluación e intervención* [cursivas añadidas]” (Yáñez, 2016, p. XII).

En el contexto nacional, durante el ciclo escolar 2021-2022, en las escuelas regulares de educación básica se atendió a 704,926 NNAJ que presentaban alguna condición de discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes u otras: 506 (0.6%) en educación inicial, 81,055 (2.0%) en educación preescolar, 425,708 (3.2%) en educación primaria y 197,657 (3.1%) en educación secundaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024). Cabe señalar que, en el discurso oficial, el término “trastornos” se reserva para referir en general a los trastornos del neurodesarrollo, como trastorno del especto autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos de la comunicación y trastornos específicos del aprendizaje, que incluyen dislexia, discalculia y disgrafía.

En el ciclo escolar 2020-2021, las condiciones más comunes entre el estudiantado de educación básica atendido por las unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) fueron: dificultad severa de aprendizaje (250,903), dificultad severa de comunicación (45,872) y TDAH (34,075). Entre los problemas recurrentes, se encuentran aquellos relacionados con el desarrollo del lenguaje que, dada su alta comorbilidad, en múltiples ocasiones se presentan asociados a otras necesidades educativas especiales, situación que enfrenta el profesorado de aula regular con poca o nula formación (Mejoredu, 2022a, 2022b).

En Chihuahua, durante el ciclo 2018-2019, las USAER atendieron principalmente a 9,038 estudiantes con dificultades y trastornos (70.4%): 1,680 en educación preescolar, 5,968 en primaria y 1,660 en secundaria. En la educación básica, se destaca la atención a estudiantes hombres (68.3%) (Mejoredu, 2021). Esta situación coincide con los resultados del trabajo coordinado por Pírez-Mora et al. (2024), quienes señalan que el TDAH (por cada siete niños hay dos niñas) y el trastorno del especto autista (por cada cuatro niños hay una niña) tienen mayor prevalencia en los varones.

Así, la población infantil que presenta trastornos de aprendizaje transita por la educación básica junto al resto del grupo, en ocasiones, con la orientación de un equipo especializado que ofrece asistencia específica. Con todo, las infancias “con trastornos leves deben superar sus problemáticas solos, buscando estrategias de

aprendizaje por sí mismos, para consolidar los aprendizajes de cada asignatura” (Vega-Villanueva et al., 2020, p. 1). Según la información estadística de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (citados en Vega-Villanueva et al., 2020), tan solo en la capital del estado, durante 2019, el personal docente y de la USAER identificaron “962 niños y 610 niñas con dificultades severas de aprendizaje, distribuidos desde el primer grado hasta el sexto grado de [educación] primaria” (pp. 3-4).

Por su parte, en Ciudad Juárez, según el diagnóstico elaborado por Santos y Pérez (2020), en 2004, el 19.3% de los niños encuestados presentaron necesidades educativas especiales; de estos, el 68.2% manifestó problemas de aprendizaje y lenguaje. Respecto a la formación docente para la atención de dichas necesidades, el 94.4% del profesorado consultado señaló falta de preparación para realizar los ajustes razonables —entendidos como “aquellas medidas específicas adoptadas con el fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas” (Mejoredu, 2022b, p. 45)—, en función de las condiciones e intereses individuales, así como la ausencia de herramientas para ello.

En cuanto al personal docente, los apoyos gubernamentales son escasos; aun cuando en algunas escuelas públicas las USAER ofrecen asesoría gratuita, el personal especializado es limitado para atender a las instituciones de la región. Esta condición coincide con el panorama nacional actual, en la que los recursos humanos y materiales son insuficientes, costosos e inoportunos: en general, “la situación de las USAER [...] es precaria” (Mejoredu, 2022b, p. 97).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nuestro trabajo se inscribe a la investigación curricular, entendida como el campo multiparadigmático de indagación, reflexión y práctica que alberga diversas herramientas epistémicas, teóricas y metodológicas sobre el currículo, sus marcos conceptuales, temas de interés, problemas y formas de abordaje (Barrón, 2023). En específico, forma parte del rediseño curricular de la MEEAL que, en apego a la normativa universitaria, refiere al “proceso de evaluación integral de pertinencia social y factibilidad que se realiza a un programa educativo vigente, con la finalidad de conocer si el diseño del plan de estudios sigue siendo adecuado al contexto” (UACJ, 2019, p. 3).

Para ello, consideramos la metodología de diseño curricular propuesta por Díaz-Barriga et al. (2015), consistente en cuatro etapas: fundamentación del proyecto curricular; elaboración del perfil profesional; organización y estructuración curricular; y evaluación del currículo. En el marco del rediseño, la evaluación se convierte, como una cinta de Möbius, en un elemento que transforma el final en el inicio. Esta etapa permite, a través de un proceso iterativo y sistemático, recuperar información para la toma de decisiones respecto a la conservación, modificación o sustitución; en tanto, el currículo no es “algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos” (Díaz-Barriga et al., 2015, p. 133).

Una experiencia por considerar es la descrita por Acle et al. (2022), que examinaron la evolución de la maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde su diseño e implementación en 1984 hasta su adecuación y consolidación en 2021. Según lo señalado por los

autores, el programa se ha revisado al menos en ocho momentos, conforme a los lineamientos de la política educativa nacional, los avances científicos en la educación especial, las declaraciones y acuerdos de los organismos internacionales, incluso, los efectos del covid-19. Entre los principales cambios, se destaca el incremento en la flexibilidad del plan de estudios, la incorporación de nuevas modalidades de graduación y el aumento en las horas de residencia.

Para Díaz-Barriga et al. (2015), la evaluación curricular es posible en dos escenarios: cuando existe un plan de estudios vigente y se pretende reestructurarlo, o bien, se carece de alguno y se desea generar una propuesta curricular. Además, el proceso evaluativo puede realizarse en dos planos: uno interno, a fin de valorar su congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia; y otro externo, vinculado al mercado del trabajo y la atención a los problemas de la comunidad. Dado el interés de este artículo, apelamos a la evaluación externa del currículo que alude, principalmente, al impacto social del programa, entendido como el “análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales y los problemas de la comunidad para los que fue diseñada la carrera” (p. 147); esto, con el propósito de valorar los mecanismos de colaboración con la comunidad, en forma de estrategias, procedimientos y herramientas de relevancia social.

Tabla 1. Evaluación interna y externa

Evaluación curricular interna		Evaluación curricular externa	
<i>Eficiencia</i>	<i>Eficacia</i>	<i>Eficiencia</i>	<i>Eficacia</i>
Congruencia	Rendimiento académico (cumplimiento del plan de estudios)	Relaciones costo-beneficio	(Efectividad)
Viabilidad		Contrastación de resultados con otras instituciones y planes de estudio	Funciones profesionales
Continuidad			Mercado de trabajo
Integración			Solución de problemas de la comunidad
Vigencia			

Fuente: Díaz-Barriga et al. (2015).

Para ello, en la investigación curricular se realizó un análisis documental, de carácter exploratorio, que implicó la revisión de los documentos oficiales que se describen en la tabla 2, por ejemplo, trabajos de titulación, expedientes del estudiantado e informes de las diferentes instancias universitarias, que examinamos a la luz de un conjunto de artículos científicos sobre el tema (Del Rincón et al., 1995).

Tabla 2. Documentos que integran el corpus del estudio

Tipo de documento	Nombre del documento
Artículos de investigación publicados por el núcleo académico	Ponce et al. (2016), Rodríguez et al. (2014), Santos y Pérez (2020)
Informe	Cartas de intención para la colaboración institucional Expedientes de estudiantes Informes mensuales del centro de lenguaje y aprendizaje

Materiales para el rediseño	Cartas descriptivas Guía para la elaboración de rediseño curricular Manual de organización y procedimientos del centro de prácticas Plan de estudio del programa Prácticas profesionales
Programas institucionales	Plan de Desarrollo Institucional Programa de Estudios de Empleadores y Percepción Social Programa Institucional de Seguimiento a Egresados Programa Operativo Anual
Tesis	Cota (2024), García (2022), Jiménez (2022), Tello (2022), Torres (2023), Velázquez (2022)

El trabajo analítico se desarrolló en atención a los cinco momentos sugeridos por Sandoval (1996): rastreo e inventario de documentos, clasificación, selección, lectura en profundidad y lectura cruzada que, colectivamente, ofrecen una síntesis comprensiva global. El sistema categorial se estructuró a partir de cinco categorías o núcleos temáticos, conformados, a su vez, por subcategorías específicas (véase tabla 3).

Tabla 3. Sistema categorial por categorías y subcategorías

Categoría analítica	Subcategorías
Plan de estudio con responsabilidad social universitaria	Concepto y alcance de la responsabilidad social universitaria
	Implicaciones en la formación de profesionales de la educación especial
	Pedagogías críticas y situadas
Concreción curricular	Prácticas inmersivas
	Prácticas de posgrado
	Articulación entre teoría y práctica
Actividades de retribución social	Definición y propósito
	Acciones específicas
	Impacto en la comunidad
Servicios de apoyo vinculados al posgrado	Centros de atención a la comunidad
	Contribución al plan de estudios
Proyectos de titulación	Vías de obtención del grado
	Características de los proyectos
	Incidencia en el entorno y prácticas profesionales

DEL DISEÑO CURRICULAR A SU CONCRECIÓN EN LA COMUNIDAD

En esta sección, presentamos los resultados en correspondencia con cada uno de los cinco mecanismos de colaboración utilizados en el posgrado para atender las necesidades de la comunidad: plan de estudios, concreción curricular, actividades de retribución social, servicios de apoyo y proyectos de titulación.

Plan de estudio con responsabilidad social

En apego a la RSU, la finalidad última de las IES rebasa el hecho de erigirse en instituciones socialmente responsables; implica asumir la responsabilidad social como eje de formación transversal de su oferta educativa, es decir, “que los planes y programas de estudio incluyan, de manera transversal y sin importar el área de conocimiento,

reflexiones éticas de compromiso del ser humano con su entorno natural y social” (Ibarra et al., 2020, p. 16). En esta meta, los docentes universitarios son los principales actores para promover el cambio; son ellos quienes pueden transformar los contenidos ordinarios en prácticas socialmente relevantes, así como motivar a colegas y estudiantes a manifestarse por una universidad con conciencia social (De Moraes et al., 2024).

En este contexto, la docencia se resignifica: docentes y estudiantes se reconocen como copartícipes activos de un proceso educativo de amplio espectro. Colocar a la comunidad como elemento clave de los trayectos formativos implica plantear preguntas críticas, imaginar posibles soluciones mediadas por la colaboración, el diálogo y la cocreación. Para Martínez-Valdivia et al. (2022), se trata de una formación que promueve en los estudiantes

la capacidad de análisis crítico (pensamiento crítico, compromiso ético e intelectual), reflexión sistémica (pensamiento relacional, holístico y sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida), toma de decisiones colaborativa, donde el respeto a la diversidad no derive en la pérdida de objetividad (habilidades argumentativas, participativas y compromiso democrático con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, etc.), así como sentido de responsabilidad con los diferentes miembros de la sociedad en términos de inclusión, justicia y equidad (compromiso ético, social y cívico, pensamiento anticipatorio y sincrónico-diacrónico, responsabilidad universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada) (p. 60).

Así, desde la MEEAL se interpela a la preparación de profesionales de la educación especial con una alta cuota de humanismo, particularmente ante la complejidad de los servicios de educación especial que requieren personal con una elevada ética profesional en los ámbitos de la práctica, docencia e investigación que debe comprometerse con los estudiantes y sus familias (Çetin y Laçin, 2023; Martínez-Valdivia et al., 2022). Para lograrlo, es conveniente un plan de estudios coherente con los principios del aprendizaje, el servicio y las pedagogías situadas que buscan comprender, aprender y transformar el entorno. Enmarcadas en la pedagogía basada en la comunidad, estas pedagogías orientan la acción educativa desde una perspectiva social y toman como punto de partida las realidades de las personas y las necesidades de apoyo identificadas en los diferentes contextos de acción (Clavijo y Ramírez, 2019).

En la práctica, cada una de las asignaturas que conforman el currículo ofrece diversas posibilidades para promover la reflexión crítica sobre las implicaciones de educar en la diversidad. Para ello, los profesionales de la educación especial requieren considerar el contexto donde las NNAJ realizan sus actividades cotidianas, comprender sus prácticas de lectura y escritura, y conocer la cultura de sus familias y comunidades escolares. De forma particular, las materias de Prácticas I y Prácticas II, correspondientes al tercer y cuarto semestre, fomentan prácticas inmersivas en el sector público, preferentemente en instituciones de educación básica localizadas en zonas vulnerables de la entidad; con ellas, se construye un puente entre la teoría y la práctica a través de proyectos de colaboración interinstitucional.

Concreción curricular

En la actualidad, las IES han recurrido a la implementación de modelos educativos con metodologías activas y centradas en el aprendizaje que posibilitan entre

el estudiantado el desarrollo de competencias para enfrentar las demandas de la profesión y los desafíos de la realidad (Caballero y Martín-Lucas, 2022; Martín-Cuadrado et al., 2022). De modo general, la orientación práctica de los programas de estudio constituye una prioridad a fin de impulsar la relación entre el mundo académico y el laboral que permita la correspondencia entre la teoría y la práctica.

Como parte de la articulación del plan de estudios de la MEEAL, la materia de Prácticas I tiene como finalidad que el estudiantado desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la detección y diagnóstico de los trastornos de aprendizaje o lenguaje a través de un proceso sistemático y la aplicación de diferentes técnicas; mientras, la asignatura de Prácticas II se dirige a promover entre los estudiantes las competencias para el diseño y la aplicación de programas específicos de intervención de dichos trastornos (UACJ, 2017). Este rasgo del plan de estudio coincide con la reciente caracterización de los programas de posgrado con orientación profesionalizante realizada por el Conahcyt (2023b), que señala que, para la asignación de becas, los planes de estudios deberán incluir “la realización de prácticas inmersivas en los sectores público, social o privado” (párr. 19).

Al respecto, en la normativa institucional el término de prácticas profesionales se emplea para aludir las “actividades de aprendizaje y experiencia en el ámbito profesional dentro de su formación” (UACJ, 2022, párr. 3) en las que participa el estudiantado de pregrado, sin especificar lo relativo a las prácticas en el posgrado. En el diseño de una propuesta para nombrarlas y regular su realización, que incluye la formulación de objetivos, procedimiento, reglamento, formatos, registro, sistematización, evaluación, entre otros, hemos consultado la propuesta de Piña (2013) en México y de Caballero y Martín-Lucas (2022) en España.

Para Piña (2013), en el posgrado mexicano es común encontrar tres tipos de práctica: prácticas de formación, cuyo propósito es la asimilación de un contenido específico; prácticas educativas, aquellas que suceden durante el proceso educativo al interior del salón de clase y en relación con la práctica docente, por ejemplo, participación estudiantil, actividades e interacciones; y prácticas académicas, que se realizan dentro y fuera de la institución, sin ser estrictamente educativas al carecer de valor curricular, como trabajo en equipo, organización de eventos sociales, y vínculos con pares y docentes.

En el contexto español, Caballero y Martín-Lucas (2022) citan el término de prácticas de estudios de posgrado, que se distinguen por cinco rasgos: forman parte del plan de estudios; se llevan a cabo en entornos profesionales reales; requieren del estudiantado una participación activa mediante la reflexión en la acción; fortalecen la identidad profesional mediante procesos de co-observación y co-reflexión; y permiten el desarrollo de nuevas competencias profesionales. Además, analizar el sentido de las prácticas implica valorar el perfil del personal interviniente (tutores, docentes de prácticas, supervisores), la relación entre los contextos de práctica (centros escolares, organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales) y los modelos formativos del posgrado.

Por lo anterior, proponemos la noción de prácticas de posgrado para referirnos a aquellas experiencias formativas supervisadas cuyo propósito es el fortalecimiento de las competencias profesionales adquiridas durante el proceso de aprendizaje

en entornos reales, que se constituyen en vinculación con instituciones de diversos sectores y que posibilitan la concreción del modelo educativo universitario.

Actividades de retribución social

Desde la propuesta gubernamental, la retribución social se entiende como

el compromiso que adquiere el becario para la realización de diferentes actividades con los actores sociales, académicos, institucionales y productivos de su contexto, para que de forma colaborativa se promueva la apropiación social de los conocimientos, tecnologías e innovaciones que se generaron durante el proceso de investigación y formación científica que tuvieron en el ámbito de incidencia de su posgrado (Conacyt, 2021, p. 59).

Al respecto, proponemos una lista de más de 25 actividades con las que se espera concientizar al estudiantado sobre su compromiso ético ante el apoyo recibido por la sociedad mexicana para su formación; su compromiso científico, al emplear el conocimiento generado en la mejora de las condiciones de vida de las comunidades; y su compromiso social, al colaborar en la atención y solución de problemas prioritarios identificados en sus contextos (Conacyt, 2022).

En la experiencia de la MEEAL, las actividades de retribución social se integran gradualmente a los proyectos de titulación con el propósito de beneficiar a diversas instituciones públicas de educación básica con incidencia en estudiantes, docentes y familias en la región a través de talleres, mesas de discusión, diseño de material didáctico, entrevistas en radio, entre otros. Además, existe evidencia de la participación de los estudiantes como ponentes y moderadores en eventos académicos de alcance nacional e internacional. Hasta el momento, las actividades de retribución social generadas en la MEEAL se concentran en el sector educativo. Lo anterior coincide con los hallazgos de Hernández et al. (2022), quienes analizaron el impacto de las actividades de retribución social en los posgrados de la Universidad de Guadalajara. En este sector se ubican las actividades dirigidas a la promoción del aprendizaje inclusivo, permanente y de calidad para todos.

En el caso de la MEEAL, destacan como fortalezas los talleres dirigidos a docentes y el diseño de materiales educativos. Esta orientación responde a las recomendaciones nacionales sobre la formación del profesorado de aula regular en temas de atención a la diversidad e inclusión educativa, que señala la necesidad de trayectos formativos consistentes y pertinentes que doten al personal docente de los conocimientos y las habilidades necesarios para el trabajo inclusivo. Esta necesidad es en especial relevante dado que, “debido a la falta de pertinencia en la formación, en muchas ocasiones, el personal carece de conocimientos para la atención de casos [...], afectando su actitud y formas de trabajar colaborativamente” (Mejoredu, 2022b, p. 97). Asimismo, en las escuelas del país se reporta que “los materiales tampoco son pertinentes, suficientes ni gratuitos, además de que no son recibidos de manera oportuna” (p. 97).

Por otra parte, estas actividades se han incorporado a los diversos momentos del trabajo de campo ya sea para la presentación del proyecto, la sensibilización de los participantes, el levantamiento de datos, así como la devolución y socialización de los resultados.

Servicios de apoyo

En esta sección presentamos dos servicios de apoyo relacionados con la MEEAL: el Centro de Lenguaje y Aprendizaje y el Centro de Prácticas para el Aprendizaje y Lenguaje (CEPRAAL).

En agosto de 2015, como resultado de la colaboración entre la UACJ y la Fundación Colabora, AC, se constituyó el Centro de Lenguaje y Aprendizaje con el objetivo de beneficiar a la población infantil de entre cinco y catorce años de Ciudad Juárez que presenta necesidades asociadas al lenguaje y al aprendizaje. El servicio se ofrece mediante terapias gratuitas, impartidas dos veces por semana por egresados universitarios, con una duración de una hora por sesión (Centro de Lenguaje y Aprendizaje, 2015).

En este centro, la terapia de lenguaje se orienta a atender dificultades en el desarrollo del habla, tales como problemas en el lenguaje receptivo y expresivo, articulación, voz y fluidez. Por su parte, la terapia de aprendizaje está dirigida a niñas y niños que presentan dificultades en el acceso o dominio de habilidades básicas como la lectura, la escritura y la aritmética. Estas limitaciones pueden estar asociadas a trastornos del aprendizaje, como dislexia, discalculia o trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la expresión escrita, entre otros (UACJ, 2018b).

A su vez, el CEPRAAL fue diseñado como un componente clave para el cumplimiento de los objetivos y metas del plan de estudios de la MEEAL. Este centro tiene un doble propósito: por un lado, ofrecer un espacio formativo para el estudiantado, orientado al desarrollo de competencias profesionales en detección, diagnóstico e intervención de trastornos de aprendizaje y lenguaje en un entorno supervisado por especialistas; y por otro, brindar atención a las necesidades de NNAJ con estas condiciones en el contexto local (UACJ, 2020).

El antecedente directo del CEPRAAL es el Centro de Formación, Investigación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales, creado por la UACJ ante la ausencia, en la región, de un centro especializado en orientación y diagnóstico integral para personas con necesidades educativas especiales. Tan solo en 2014, este centro brindó atención a 220 usuarios, lo que representó un promedio de 1,500 terapias por semestre (Rodríguez et al., 2014).

A partir de la apertura del CEPRAAL en mayo de 2024, la MEEAL busca ofrecer una atención especializada a usuarios con posibles trastornos de lenguaje o aprendizaje. Entre los servicios que se brindan desde este espacio, se encuentran: la identificación de usuarios con condiciones asociadas a estos trastornos; la elaboración de un diagnóstico diferencial como base para la intervención; entrevistas con los responsables familiares; integración de información del contexto escolar; entrevistas con los propios usuarios; aplicación de pruebas estandarizadas; análisis e integración de datos; y diseño de un programa individualizado de intervención, entre otros.

Proyectos de titulación

De acuerdo con Ponce et al. (2016), uno de los propósitos fundamentales de la investigación en el campo de la educación especial es el diseño de intervenciones orientadas a mejorar la práctica profesional, mediante la identificación de tratamientos y apoyos que favorezcan el aprovechamiento académico del estudiantado.

Según el plan de estudios de la MEEAL, la obtención del grado puede realizarse a través de dos modalidades —a elección del estudiante, con la autorización del director de tesis y la aprobación del comité académico—: una, mediante un trabajo recepcional en forma de proyecto de intervención, y otra, a través de una tesis, que consiste en la realización de una investigación científica en la que se demuestre la capacidad del sustentante para plantear un problema de investigación, formular hipótesis, aplicar un método adecuado, analizar los resultados y presentar conclusiones (UACJ, 2017, 2018a).

En cuanto al registro de proyectos de titulación, a la fecha se han inscrito diversos programas de intervención para atender a niñas y niños con condiciones asociadas a la discalculia, dislexia, tartamudez, TDAH, entre otras (véase tabla 4). Estos proyectos se caracterizan por el trabajo de campo en las comunidades, así como por considerar actividades con compromiso social establecidos con ellas. Pese a los avances, se observan dificultades en la graduación, ya que, de las 16 personas que conforman la primera y segunda generación, solo seis (38%) han alcanzado el grado a través de la modalidad de proyecto.

Tabla 4. Relación de tesis por generación y año de publicación

Núm.	Título de la tesis	Generación	Año de obtención del grado
01	Conciencia fonológica en población escolar con dislexia	Segunda	2024
02	Diseño de programa de estimulación de memoria de trabajo para el tratamiento de discalculia	Primera	2023
03	Programa de estimulación de la conciencia fonológica para mejorar la comprensión lectora de un niño con dislexia	Primera	2022
04	Diseño de un programa cognitivo que estimula la memoria de trabajo en una persona con dislexia	Primera	2022
05	Diseño de un programa de intervención que fortalezca la conciencia fonológica en niños con dislexia	Primera	2022
06	Diseño de programa de intervención para atender a niños con dislexia cuyo problema principal es la percepción visual	Primera	2022

RECOMENDACIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este artículo, analizamos los mecanismos de colaboración utilizados en un posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad. Del ejercicio analítico, identificamos cinco mecanismos de colaboración: plan de estudios, concreción curricular, actividades de retribución social, servicios de apoyo y proyectos de titulación.

Dado el carácter propositivo del texto, resulta oportuno considerar las siguientes recomendaciones con base en los resultados presentados:

- Sobre la formación: valorar la conveniencia del aprendizaje servicio y las pedagogías situadas como eje formativo a fin de configurar una propuesta curricular comprometida con la formación integral que promueva entre el estudiantado la sensibilidad social ante los colectivos con mayor vulnerabilidad (plan de estudios).

▪Sobre la práctica: asegurar en el diseño normativo la noción de las prácticas de posgrado como oportunidades de aprendizaje experiencial, el fomento de la co-creación y el diálogo de saberes con las comunidades de práctica, así como generar un proceso de evaluación que permita valorar sus fortalezas y debilidades (prácticas inmersivas); además, fortalecer la infraestructura, cobertura, personal y estrategias de seguimiento y evaluación del Centro de Lenguaje y Aprendizaje y del CEPRAAL a fin de atender al mayor número de usuarios al tiempo que se contribuye a la consolidación de las competencias profesionales del estudiantado (servicios de apoyo).

▪Sobre la investigación: fomentar la difusión de los resultados de la investigación realizada en la MEEAL, así como promover en su diseño y desarrollo los enfoques interdisciplinarios, inclusivos, colegiados, éticos y con incidencia social (proyectos de titulación); igualmente, alentar la sistematización de las actividades de retribución social con el propósito de valorar sus resultados e identificar la opinión de los grupos e instituciones participantes a efecto de actualizar el perfil de egreso, valorar la pertinencia de las asignaturas que conforman el plan curricular, además de explorar la oportunidad de colaboración con otros programas de posgrado (actividades de retribución social).

En el balance, las prácticas de posgrado y las actividades de retribución social han posibilitado el acercamiento con las instituciones del sector educativo; sin embargo, se espera promover diferentes tipos de vinculación con los sectores social, gubernamental, productivo, entre otros, así como con el público en general. En específico, la propuesta del Conahcyt para incorporar la retribución social como rasgo distintivo del posgrado mexicano ofrece la oportunidad de documentar las actividades con compromiso comunitario que desde antaño se han realizado en la universidad, valorar el alcance de la pertinencia social del programa y su vinculación con otras dependencias, dentro y fuera de la institución, para la atención integral de las problemáticas sociales. Con todo, estas actividades pueden enfrentarse a debilidades y amenazas que se han observado en otros contextos universitarios, por ejemplo, la ausencia conceptual, la realización de acciones aisladas sin un objetivo específico, la carencia de lineamientos institucionales, la reducción de sus finalidades a un simple requisito para el egreso, la falta de valoración institucional, entre otras (Hernández et al., 2022).

En la construcción identitaria de la MEEAL se requiere mirar al exterior para transformar el interior; es decir, conocer las problemáticas de la comunidad permitirá repensar los procesos de formación, práctica e investigación hacia el cumplimiento de la RSU. Al respecto, del trabajo se concluye el carácter social y comunitario del programa ante la necesidad de garantizar el derecho a la educación de las infancias en la región. En el proceso se reconoce que la RSU se configura en el cruce de contextos, situaciones, prácticas, políticas y condiciones que im/posibilitan la vinculación entre el quehacer universitario y las necesidades locales. Por ello, se admite la importancia del diseño curricular como orientación pedagógica de la formación de profesionales de la educación especial con sentido social a través de la declaración de un perfil de egreso determinado y el papel clave del profesorado en su materialización.

Ante las circunstancias de los servicios de educación especial, es necesario que la MEEAL priorice cuatro acciones: atención a las NNAJ con trastornos de aprendizaje

o lenguaje, principalmente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad económica; acompañamiento al personal de las USAER; elaboración de materiales didácticos; y asesoría a docentes de aula regular en la identificación y atención de estudiantes con trastornos de aprendizaje y lenguaje.

Si bien los resultados de esta fase constituyen un insumo importante para la evaluación curricular del programa, se requieren otras miradas que permitan identificar áreas de oportunidad y acciones para su mejora desde la experiencia de estudiantes, docentes, egresados, empleadores y autoridades universitarias.

Finalmente, concluimos que la pertinencia social de un programa de posgrado constituye un proceso dialéctico de corresponsabilidad entre la universidad y la comunidad, que, como señalan Pérez y Rodríguez (2021), interpela tanto al compromiso de las IES como a la sensibilidad de la sociedad para convertir el conocimiento generado en ellas en acciones para la transformación de la realidad. En este contexto, formación, práctica e investigación son tres vías que se funden en un proyecto educativo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, G., Lozada, R., Martínez, L. M. y Durán, T. D. (2022). Sincronía y diacronía del posgrado en educación especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ): balance y perspectivas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1573>
- Barrón, M. C. (2023). Construcción del campo curricular. Orientaciones epistemológicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 99, pp. 1233-1246. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/31/99>
- Bokser, J., Antal, E. y Waldman, G. (2001). Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En R. Sánchez y M. Arredondo (eds.). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM* (pp. 147-166). UNAM-Plaza y Valdés.
- Caballero, D. y Martín-Lucas, J. (2022). La formación práctica de los estudiantes de posgrado en educación. En A. V. Martín y L. B. Espejo (eds.). *Educación en la sociedad global. Lecturas de la agenda política y social* (pp. 351-375). Ediciones Octaedro.
- Centro de Lenguaje y Aprendizaje (2015). Inicio. <https://www.centrodelenguajeaprendizaje.org/>
- Cervantes, E., Gutiérrez, P. R. y Ronquillo, C. C. (2023). La incidencia social en la investigación educativa. Experiencias desde el posgrado universitario. En SBI y C. Carrera (eds.). *Las caras del prisma en la formación de investigadores* (pp. 85-96). REDIECH.
- Çetin, E. y Laçin, E. (2023). Practice, teaching and research ethics in special education. *International Journal of Progressive Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 120-133. https://ijpe.inased.org/makale_benzer/3757
- Clavijo, A. y Ramírez, L. M. (2019). *Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*. Dykinson.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Chihuahua. Información del ciclo escolar 2018-2019*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/chihuahua.pdf>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2023>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021). Anexo. Instrumento de Evaluación. <https://conahcyt.mx/convocatorias/pnpc/anexos/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2022). Anexo 1. Actividades de retribución social. http://www.astro.ugto.mx/recursos/Formatos/Anexo1_Actividades_de_Retribucion_Social.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) (2023a). Programas nacionales estratégicos. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) (2023b, 8 de agosto). Ley General HCTI garantiza asignación de becas a estudiantes de programas de posgrado orientados a la investigación. <https://conahcyt.mx/ley-general-hcti-garantiza-asignacion-de-becas-a-estudiantes-de-programas-de-posgrado-orientados-a-la-investigacion/>
- Cota, B. F. (2024). *Conciencia fonológica en población escolar con dislexia*. Tesis de maestría. UACJ.
- De Moraes, V., Vaquero-Diego, M. y Currás, R. (2024). University social responsibility. The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100464>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2015). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- García, T. D. (2022). *Programa de estimulación de la conciencia fonológica para mejorar la comprensión lectora de un niño con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6564>
- Guzmán, A. y Valdez, M. d. (2018). El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social. *Zincografía*, núm. 4, pp. 44-61. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i4.54>
- Hernández, C. M., García, A. K. y Salas, I. A. (2022). *La retribución social en los posgrados de la Universidad de Guadalajara. Diagnóstico institucional y guía*. Universidad de Guadalajara. https://cgipv.udg.mx/publicaciones/libros/la_retribucion_social
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D. y Santiago, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 54, e1008. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)

- Instituto José David (2024). Maestría en Problemas de Aprendizaje. <https://edu.ijd.org.mx/maestrias>
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos (2024). Máster en Educación Especial. <https://www.isep.es/curso/master-en-educacion-especial/>
- Jiménez, R. (2022). *Diseño de un programa cognitivo que estimula la memoria de trabajo en una persona con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ.
- Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F.-J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VI, núm. 15, pp. 91-107. <http://ries.universia.net/article/view/1053/analisis-responsabilidad-social-universitaria-enfoques-teoricos>
- Martí-Noguera, J. J., Calderón, A. I. y Fernández-Gozenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. Análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, núm. 24, pp. 107-124. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R. y Méndez-Zaballos, L. (2022). Los actores y etapas del prácticum en contextos educativos a distancia. En A. M. Martín-Cuadrado, L. Méndez-Zaballos y R. González-Fernández (eds.). *El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica* (pp. 11-30). Narcea.
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. C. y Burgos-García, A. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 177, pp. 58-77. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60653>
- Méndez-Ochaita, M. F. (2022). Pertinencia e incidencia social de las investigaciones de tesis de un posgrado profesional en desarrollo en México. *CIENCIA ergo-sum*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.30878/ces.v30n2a3>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E. y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 2, pp. 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Pérez, A. y Rodríguez, A. (2021). Lineamientos para la pertinencia social en los estudios de cuarto nivel. *Revista Conrado*, vol. 17, núm. 82, pp. 395-401. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1971>
- Pérez-Mora, G., Herrera-Rodríguez, J. y Alemán-Gutiérrez, M. (2024). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y trastorno del espectro del autismo: análisis del grado de coincidencia diagnóstica entre los centros de salud y las unidades de salud mental infanto-juvenil. *Juvenil. Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, vol. 4, núm. 13, pp. 13-22. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v41n3a3>
- Ponce, H., Domínguez, C. y Arriaga, M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 50, pp. 217-244. <https://doi.org/10.20983/noesis.2016.2.9>
- Rodríguez, G. O., Álvarez, M. P. y Santos, M. d. (2014). Experiencias desde el Centro de Formación, Investigación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (CENFIANEE) para enfrentar el reto de la educación inclusiva. En C. B. Mendoza, L. Ortiz, J. A. Camacho, S. Nájera y V. Figueredo (eds.). *educación inclusiva. "una utopía posible"* (pp. 55-64). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Santos, M. d. y Pérez, A. (2020). La educación especial en Ciudad Juárez: reflexión y acción. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 79–93. <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.5>
- Secretaría de Educación (2023). Programa de Servicio Social. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/serviciosocial/>
- Secretaría de Educación (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Suárez, J. L. y Anaya, R. (2017). Construcción de una identidad participativa. Socialización en el primer año de estudios universitarios. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 26, núm. 52, pp. 90–129. <https://doi.org/10.20983/noesis.2017.2.5>
- Tello, M. F. (2022). *Diseño de un programa de intervención que fortalezca la conciencia fonológica en niños con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6564>
- Torres, M. (2023). *Diseño de programa de estimulación de memoria de trabajo para el tratamiento de discalculia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6720>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2022). Prácticas profesionales. <https://www.uacj.mx/vinculacion/PP.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2021). Modelo educativo UACJ. Visión 2040. <https://www.uacj.mx/MEV2040/>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2020). Manual de organización y procedimientos del Centro de Prácticas. Documento de trabajo.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2019). Guía para la elaboración de rediseño curricular posgrado. Documento interno.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2018a). Normas de estilo para la elaboración de tesis y documentos escritos de posgrado. Documento interno.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2018b). Centro de Lenguaje y Aprendizaje. <https://www.uacj.mx/servicios/CLA.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2017). Maestría en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje. Plan de estudios.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2024). Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/>
- Universidad Humaslow (2024). Maestría en Educación Especial e Inclusión Social. <https://www.universidadhumaslow.edu.mx/meeisv/>
- Universidad Internacional de La Rioja (2024). Maestría en Atención a las Necesidades Educativas del Desarrollo. <https://estudiar.unir.net/mx/mx-esp-ma-ed-maestria-necesidades-educativas-especiales>
- Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2024). Especialidad en Educación Inclusiva. <https://www.upnech.edu.mx/especialidades/eei/>
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2024). Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo. <https://www.sev.gob.mx/upv/maestria-en-educacion-especial-con-enfoque-inclusivo/>

- Universidad Tecnológica de México (2024). Maestría en Educación y Necesidades Especiales. <https://www.unitec.mx/maestria-en-educacion-y-necesidades-especiales/>
- Vallaes, F. (2021). *Manual de responsabilidad social universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas e indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vallín, D. (2015). La pertinencia social de la maestría en dirección estratégica empresarial de la UGB de la República de El Salvador y desde la evaluación multinacional de expertos. *RICEA. Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-25. <https://www.ricea.org.mx/index.php/ricea/article/view/59>
- Vega-Villanueva, N., Mendoza-Meraz, G. y Carmona-García, L. S. (2020). Enfoques de aprendizaje en la materia de español en niños con trastornos de aprendizaje. *Búsqueda*, vol. 7, núm. 24, e490. <https://doi.org/10.21892/01239813.490>
- Velázquez, A. E. (2022). *Diseño de programa de intervención para atender a niños con dislexia cuyo problema principal es la percepción visual*. Tesis de Maestría. UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6563>
- Yáñez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.