



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

LA PRÁCTICA DOCENTE COTIDIANA DE LAS MAESTRAS DE APOYO DE  
USAER PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ARLET NALLELY GONZÁLEZ REYES  
LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ÁREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

COMITÉ TUTORAL

TUTOR:	MTRO. PEDRO ATILANO MORALES
COTUTOR:	DRA. MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES
LECTOR:	MTRA. ROSA ESPERANZA SALAZAR NAVARRETE



## AGRADECIMIENTOS

Al Mtro. **Pedro Atilano Morales** por la guía persistente para la realización de esta investigación.

Al Mtro. **Francisco Condés Infante (†)**, que ausente de esta vida terrenal, la esencia de su persona la llevo plasmada en este documento.

A la Dra. **María Guadalupe Velasco Giles** por aceptar con premura el papel de cotutora y orientar la etapa final del documento.

A la Mtra. **Rosa Esperanza Salazar Navarrete** por acompañarme y guiar el documento con sus conocimientos específicos en el área de educación especial.

A todos mis profesores y personal del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por compartir sus experiencias y conocimientos.

A mis compañeros de generación (2016-2018), por compartir tantas experiencias pedagógicas.



## **DEDICATORIAS**

### **A mi madre**

Por su amor incondicional, su paciencia; porque fue fiel testigo e inspiradora de todo el esfuerzo realizado.

### **A mi padre**

Por su gran amor, por inculcarme el valor de la responsabilidad, por ser mi motivación y ejemplo de superación.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. Conformación del Objeto de Estudio: las Prácticas Docentes Cotidianas de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar</b> .....	11
1. El Objeto de Estudio: Las Prácticas Docentes Cotidianas de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar. ....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.1.1 Implicación en el objeto de estudio: el querer sentirme especial. ....	13
1.1.2 Formación inicial como profesora de Educación Especial .....	16
1.1.3 Aspectos de la Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de USAER. ....	18
1.1.3.1 La implementación de las políticas educativas en la USAER .....	19
1.1.3.2 Una mirada a las prácticas docentes de las Maestras de Apoyo. ....	23
1.1.3.3 La relación de las Maestras de USAER y los padres de familia.....	27
1.1.3.4 La relación de las Maestras de USAER con los directivos y docentes de grupo regular.....	27
1.1.4 Reconocimiento del problema de investigación.....	28
1.1.5 Preguntas de investigación.....	31
1.2 Estado del arte sobre las prácticas docentes en educación especial.....	31
<b>CAPÍTULO 2. Referente Teórico-Metodológico</b> .....	35
2. Referente Teórico-Metodológico .....	37
2.1 Una aproximación con la teoría .....	37
2.1.1 Vida cotidiana.....	37
2.1.2 Práctica docente.....	39
2.1.3 Práctica docente cotidiana .....	41
2.1.4 Educación preescolar .....	42
2.1.5 Escuela inclusiva .....	43
2.1.6 Concepción de USAER.....	45
2.1.7 Maestras de Apoyo .....	48
2.1.8 Barreras para el aprendizaje y la participación. ....	50
2.2 Referente metodológico .....	54
2.2.1 Supuestos epistemológicos .....	54
2.2.2 Investigación cualitativa .....	55
2.2.3 Etnografía.....	56
2.2.3.1 Observación y entrevista como técnicas de investigación .....	58

2.2.3.2 Registros de observación y guión de entrevista como instrumentos de recopilación de datos .....	57
2.2.4 Delimitación espacial y temporal .....	58
2.2.5 Trayecto metodológico.....	59
2.3 El contexto de análisis: la USAER.....	64
2.3.1 Jardín de niños que atiende .....	68
2.3.1.1 J.N. “Lázaro Cárdenas”.....	68
2.3.1.2 J.N. “María Montessori” .....	69
2.3.2 Maestras de Apoyo.....	70
2.3.2.1 Maestra de Apoyo 1 .....	71
2.3.2.2 Maestra de Apoyo 2 .....	71
<b>CAPÍTULO 3. La Práctica Cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER.....</b>	<b>73</b>
3. La Práctica Cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER .....	75
3.1 La jornada de las Maestras de Apoyo .....	75
3.2 Las actividades administrativas e imprevistas de las Maestras de Apoyo. ....	80
3.3 La enseñanza de las Maestras de Apoyo .....	88
3.3.1 La enseñanza centrada en el alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación .....	91
3.3.2 La enseñanza en aula regular .....	96
3.3.3 Materiales diversificados .....	98
3.4 Relaciones que instauran las Maestras de Apoyo .....	101
3.4.1 Con directivos y docentes: relaciones de trabajo colegiado .....	103
3.4.2 Con padres de familia o tutores: relaciones de apoyo .....	104
3.4.3 Con los alumnos: relaciones de empatía.....	107
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>109</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA .....</b>	<b>113</b>
Bibliográficas .....	115
Electrónicas.....	118
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito hace referencia a la investigación “La Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de Apoyo<sup>1</sup> de USAER<sup>2</sup> Preescolar”, cuyo objeto de estudio germina al realizar el ejercicio de implicación, porque como Hess (1976) lo menciona “La implicación se considera necesaria para facilitar la creatividad, la investigación, el aprendizaje desinteresado” (p. 88), denotando esta una relación con mi historia personal, con la elección de mi profesión como maestra de educación especial y por consiguiente con la práctica como Maestra de Apoyo de USAER en el trabajo diario con los alumnos con discapacidad y/o condición que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), por ello la inquietud de documentar las prácticas cotidianas de las Maestras de Apoyo dentro de la educación preescolar regular.

La investigación se apoyó en el planteamiento de Heller (1977) de vida cotidiana, que es la “vida de todo hombre” (p.39). Asimismo, se hizo uso de la mirada que Fierro C., Fortoul B. y Rosas L. (1999) dan a la práctica docente, la cual posee diversas dimensiones; de Uc Más (2008) quién menciona que cada docente usa “ornamentos” durante su práctica. De igual manera, se reconoce de acuerdo a Salgueiro (1998) que la práctica docente cotidiana permite en su estudio “reconocer lo que pasa día a día en las escuelas” (p. 27).

El estudio de investigación se realizó en dos jardines de niños que cuentan con el servicio de USAER, de diferentes zonas escolares, ambas escuelas pertenecientes al municipio de Toluca, sin embargo, una ubicada en el centro del municipio en un contexto netamente urbano y el otro jardín de niños ubicado en un contexto semirural en una localidad de dicho municipio. Fue una investigación de tipo etnográfica, como lo menciona Rockwell (2009) “La etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permiten estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (p. 18), considerando ser la manera más conveniente de identificar lo cotidiano de las prácticas de las maestras de USAER.

---

<sup>1</sup> Se hace uso y referencia del género **Maestra de Apoyo** y sin sentido discriminatorio, debido a que desde la experiencia la gran mayoría son maestras y no maestros, además porque de quién se documentará la práctica docente son dos maestras.

<sup>2</sup> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Se recopiló información mediante entrevistas y la observación directa del desempeño de cada una de las docentes.

El documento se divide en tres capítulos: el primer capítulo denominado: Conformación del objeto de estudio: las prácticas docentes cotidianas de las maestras de apoyo de USAER preescolar, contiene el planteamiento del problema, en donde se parte de la implicación con el objeto de estudio, la problematización de las prácticas docentes de las profesoras de apoyo de la USAER y el estado del arte. En el capítulo 2 se plantea el referente teórico-metodológico, abordando primero referentes teóricos-conceptuales que sustentan la investigación, se expone también en el segundo apartado a la investigación cualitativa y la etnografía como apoyo en el desarrollo de la misma; los instrumentos que se implementaron para el trabajo de campo y el trayecto metodológico, se hace alusión al contexto de la USAER, de los preescolares y a la situación de las Maestras de Apoyo. En el capítulo 3 denominado: La práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER, se presenta el análisis de la información de campo, proporcionando como resultado la caracterización de la jornada escolar, las actividades administrativas e imprevistas, se enuncia cómo es la enseñanza de las maestras, las relaciones que establecen, así como las particularidades que se identifican de cada uno de estos aspectos cotidianos. En el último apartado de este escrito de investigación se bosquejan reflexiones y consideraciones finales. Asimismo, se agregan las fuentes de consulta y anexos que apoyan al contenido.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONFORMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LAS PRÁCTICAS DOCENTES COTIDIANAS DE LAS MAESTRAS DE APOYO DE USAER PREESCOLAR**



## **Presentación**

En el presente capítulo se hace referencia al planteamiento del problema y al surgimiento del objeto de estudio: “La Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar”, que tiene como propósito principal: describir y analizar la práctica docente cotidiana de dichas maestras de USAER Preescolar.

El contenido de este capítulo se divide en dos apartados: el primero contiene el planteamiento del problema, partiendo de la implicación con el objeto de estudio, se menciona la formación inicial como docente de Educación Especial, se describen algunos aspectos de la Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de Apoyo desde lo vivenciado, así como las preguntas que guiaron la investigación.

En el segundo apartado, se puntualiza la pertinencia de ésta pesquisa, se da a conocer el para qué de la investigación, sustentado en el estado del arte sobre el objeto de estudio.

### **1. El Objeto de Estudio: Las Prácticas Docentes Cotidianas de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar**

#### **1.1 Planteamiento del problema**

En lo siguiente, se hace referencia al planteamiento del problema, en el que se encuentran inmersos la implicación con el objeto de estudio, la formación inicial como docente de educación especial, se habla acerca de las prácticas docentes cotidianas de las maestras de educación especial desde la experiencia, cuyas situaciones permiten reconocer con ello el problema de investigación.

##### **1.1.1 Implicación en el objeto de estudio: el querer sentirme especial**

Este apartado refiere a la situación de historia personal, relacionada con la implicación con el objeto de estudio, en particular con las prácticas docentes de las profesoras de apoyo de USAER.

Mi nombre Arlet, desde ello, pienso diferente, porque no es muy común, soy la hija y nieta mayor de la familia paterna y materna, tal vez eso me hizo adjudicarme inconscientemente una gran

responsabilidad, para querer ser el buen ejemplo de mis hermanos y de los primos. Tengo tres hermanos menores, una mujer (Mari) y dos hombres (Manuel y Juan Pablo), todos muy distintos físicamente entre sí. Mis padres y tíos afirman que fui una hija, una nieta y una sobrina muy deseada; reconozco que gocé de privilegios materiales, porque de todos los que estaban a mi alrededor recibía regalos, atención y cuidados, porque mencionaban que era muy ocurrente y carismática.

Mi historia transcurre en el seno de una familia extensa, donde mi padre como hijo mayor quedó al frente de sus seis hermanos y de su mamá, cuando mi abuelo decidió irse de casa. Esta situación hizo que gran parte de mi infancia la viviera con ellos. No obstante cuando mis tíos mayores comenzaron a graduarse y pudieron solventar los gastos de los hermanos menores y de mi abuela, pudieron independizarse. Todo ello generó un gran apego de mi papá con su familia.

Mi padre se desempeñó como conductor de camiones de carga foráneos y de autobuses de pasajeros. Los primeros 10 años, tal vez, estuvo fuera de casa y sólo lo veíamos cada uno o dos meses. Posteriormente, tuvo un trabajo que ya no requería ausentarse por más de dos días.

Durante mi educación primaria, hubo carencias económicas. No teníamos una casa propia, mis padres se enfocaban al trabajo, el cual daba sólo para satisfacer necesidades básicas de alimento y vestido, las situaciones de recreación y salidas en familia no eran comunes en esa época.

Mis hermanos y yo fuimos buenos estudiantes, los cuatro obteníamos calificaciones superiores a 9. En algunos ciclos escolares estuvimos en los cuadros de honor y lográbamos reconocimientos por obtener los promedios más altos del grupo. Pese a que no había un acompañamiento sistemático de parte de mis padres, éramos muy responsables, solos hacíamos la tarea y las hermanas mayores apoyábamos a los menores.

En mi adolescencia me dediqué específicamente a estudiar porque consideraba que obtener buenas calificaciones era la única forma de corresponder los esfuerzos de mis padres. Y dado que algunos de mis tíos ya habían terminado la carrera, ahora el reto era que yo también concluyera alguna.

Durante esta época, fui muy reservada, mis días transcurrían de casa a la escuela y viceversa. Si tenía amigos, pero rara vez salía con ellos. A fiestas, podía ir únicamente con mis papás o tíos. En

casa seguían las carencias económicas. El esfuerzo familiar era enorme para darme dinero para los pasajes del camión y los materiales que requería en la escuela, tenía que desplazarme del pueblo a la ciudad de Toluca. Mis padres se dedicaban a trabajar y yo a estudiar, posiblemente ello me comprometió aún más en ser responsable en mis estudios.

Las reuniones y paseos siempre eran con todos los integrantes de la familia de papá. Recuerdo que fueron pocos los momentos que compartimos sólo con mis padres y hermanos. Quizás por ello, la inquietud de querer sentirme especial ante los ojos de mi padre y el deseo de recibir un trato diferenciado entre sus hermanos y nosotros sus hijos.

Hace 8 años salimos de la casa de mi abuela; dado que construimos una fuera del espacio que compartimos con la familia de mi papá. Yo quería ya estar fuera de ahí, y no porque existieran conflictos, las relaciones eran cordiales, sin embargo, ansiábamos mi madre, hermanos y yo un espacio propio para nuestra familia.

Aunque ahora sólo vivimos mis padres, mi hermano menor y yo, disfrutamos cada uno de nosotros un espacio alejado de la familia de mi papá. Con interés esperaba que él reconociera y manifestará la diferencia entre sus hijos y sus hermanos; creo hasta ahora comprendió el lugar nuestro, porque lo manifiesta continuamente.

La relación con mis hermanos siempre se desarrolló en un ambiente de respeto y confianza. Reconocemos que vivimos con carencias porque no teníamos un espacio propio, pero pasamos momentos muy gratos y felices, salíamos los cuatro, compartíamos momentos de distracción y esparcimiento juntos, jugábamos y todas las noches platicábamos sobre lo que nos había ocurrido en el transcurso del día. Cuando mi hermana y mi hermano se casaron los extrañé mucho. Creo que por la experiencia que vivimos, ellos decidieron no generar apegos y se fueron lejos de nosotros. Eso mismo hace que disfrutemos de nuestra compañía cuando estamos en casa reunidos.

Con mi hermano menor pese a la diferencia de edad (7 años), salíamos juntos, compartíamos tiempo de ocio para ver televisión o simplemente para platicar de las situaciones que nos ocurrían. Después de que dos de mis hermanos se casaron y de que mi papá estuvo más tiempo en casa, se ha generado una relación más estrecha entre él y yo. Lo admiro tanto por lo que ha

vivido, por lo que ha brindado, pero desde mi parecer no dió un espacio exclusivo para la familia que había formado, no hizo una diferenciación entre sus hermanos y sus hijos, el trato fue igual.

Toda investigación tiene una razón de ser de quién la propone y elige; como lo menciona Woods “en ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas... por medio de uno mismo se llega a conocer el mundo. Y a la inversa los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona” (Woods, 1998, p. 15). Al retomar mi historia personal he podido reconocer que mi implicación oscila desde la elección para ser una maestra especial, la cual desempeña una práctica diferenciada porque quería ser una hija especial y el brindar una atención diferente e individualizada la cual durante mi infancia no tuve y ahora de manera profesional yo la quiero brindar a mis alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje derivada de alguna discapacidad o condición.

De igual manera, al tomar conciencia de estas situaciones, identifiqué el por qué me he interesado primeramente, en la elección profesional de la carrera en educación especial y en el momento de optar por un tema de investigación, elegir en particular sobre las prácticas docentes cotidianas que viven las profesoras de apoyo de la USAER.

### **1.1.2 Formación inicial como profesora de Educación Especial**

En el siguiente contenido se hace mención de la etapa inicial de formación como profesora de educación especial, las circunstancias y los motivos para elegir dicha carrera, y el impacto de ello en mi vida personal y profesional, así como la influencia que ello ha tenido para la determinación del objeto de estudio de esta investigación.

La travesía por la educación especial comenzó cuando busqué mi ingreso al nivel medio superior, porque al estudiar en una preparatoria anexa a la normal, me determinó para ser docente, al conocer la existencia de la licenciatura en educación especial, desde ese momento algún interés le vi. En casa desde que inicié mis estudios de preparatoria, me decían “deberías ser maestra”, pero yo lo veía como un comentario que no me interesaba en el momento.

Recuerdo que casi por concluir la secundaria, mis amigas, me dijeron que ya estaban las preinscripciones para la preparatoria. La intención de mis padres era que estudiara, pero no lo

tenían muy presente en ese momento. Esas amiguitas fueron a la Normal para Profesores (ahora Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores), y les dijeron que ya se habían agotado las fichas, pero que al día siguiente entregaría algunas. Mi mamá y yo fuimos muy temprano y logramos obtener una. Reunimos todos los requisitos y conseguí inscribirme.

Hice el examen y fui aceptada. Cuando ingresé a prepa, dieron a conocer la organización de la Escuela Normal y la oferta educativa, desde ahí creo que me interesó la Licenciatura en Educación Especial, sin embargo, en los tres años de preparatoria todos me decían vas a ser maestra, porque creían que al estudiar la preparatoria en la escuela normal era el inicio de la formación docente, normalmente yo les respondía que no que sólo estaba estudiando la preparatoria, como en cualquier institución de educación media superior, no me agradaba ser maestra de educación primaria, la cual era la licenciatura principal que se impartía, yo pensaba si soy maestra seré de educación especial, pero aún no estaba del todo convencida.

Al concluir los tres años de bachillerato, me di cuenta que era momento de elegir, pues muchas eran mis opciones, quería estudiar administración, trabajo social, enfermería; sin embargo, recuerdo que hable con mi tía que es también licenciada en educación especial en menores infractores. Esa plática concluyó en dos opciones: enfermería o educación especial.

De inicio me había interesado la educación especial, si quería ser maestra, pero de primaria no. Quería ser como una maestra diferente; al conocer la currícula y escuchar una plática de lo que hacían las maestras de educación especial más me entusiasme con la carrera. Fue entonces que decidí preinscribirme para hacer el examen de selección. Realicé el proceso y fui aceptada. La verdad es que estaba muy contenta y con el paso de los años, he sabido que mi elección fue la correcta.

Estas experiencias fueron determinando mi interés por una formación referida a la educación especial, ahora que tengo la posibilidad de la investigación educativa el tema se ha convertido en objeto de estudio.

Cuando egresé de la licenciatura en el 2005, la educación preescolar se volvió obligatoria, no obstante, no había suficientes docentes para cubrir la demanda del momento, por lo que si más, a todos los egresados nos asignaron la función de ser docentes de preescolar. Cabe advertir que,

aunque fue difícil en un inicio guiar a un grupo de niños pequeños, la idea de ser maestra regular no me desagradó, creo que mi esencia en la formación está en el nivel preescolar.

En virtud de que me asignaron una plaza en el municipio de Naucalpan a tres horas de mi lugar de residencia, solicité un cambio, otra motivación para ello, fue que siempre tuve la inquietud de ser maestra de USAER, dado que por algo había elegido esa licenciatura.

Después de cuatro años me dieron el cambio de nivel, la coincidencia, que como maestra de apoyo en USAER en el nivel preescolar, ello para mí fue un gran acierto, porque sabía la forma de trabajo, conocía planes y programas y la organización del nivel.

Las elecciones y las oportunidades profesionales me han permitido experimentar y diferenciar la práctica entre una maestra de educación regular<sup>3</sup> y una maestra de educación especial. Reconozco que una maestra de USAER, tiene una práctica diferente a cualquier maestro de educación regular<sup>3</sup>, considero que desde el calificativo la hace diferente, lo mismo, los alumnos que atiende; no es gratuito que tenga la denominación de Maestra de Educación Especial. Pero, eso especial la hace compleja, ya que cada niño además de ser diferente, posee características muy particulares que se manifiestan tanto en necesidades educativas especiales y en barreras para el aprendizaje y la participación social, derivadas ya sea de una discapacidad y/o condición o bien, de aptitudes sobresalientes.

Por ello, mi interés de documentar la práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER, para reconocerla y analizarla, contribuir a responderme el por qué y para qué de mi quehacer profesional y personal.

### **1.1.3 Aspectos de la Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de USAER**

En el siguiente apartado se aborda desde la experiencia los aspectos de la práctica docente cotidiana de las Maestras de Apoyo en USAER preescolar: qué políticas educativas determinan su práctica, las actividades que realizan, su enseñanza y las relaciones que establecen.

---

<sup>3</sup> La educación regular es aquella a los alumnos que no presentan ninguna dificultad para acceder al currículo oficial

### 1.1.3.1 La implementación de las políticas educativas en la USAER

En el Estado de México por la gran diversidad cultural y la variedad de zonas geográficas que existen, se identifica que los habitantes y los contextos son muy distintos; las necesidades de la comunidad, las escuelas, los alumnos y por consiguiente las prácticas docentes se aprecian distintas y en las USAER's no es la excepción. Aunado a ello, existen los servicios que dependen de los Sistemas Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y los que dependen indirectamente del subsistema estatal, cada uno con una organización y disposiciones propias. Agregamos además, que las cuestiones de interpretación personal también son determinantes para las funciones que cada zona escolar, cada USAER y cada maestra manifiestan en su quehacer cotidiano.

Desde la parte normativa, para las USAER dependientes del Subsistema Estatal, no existen documentos actualizados, ni específicos, que planteen su función actual con una mirada inclusiva; desde este entendido, las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial que fueron emitidos en el 2006, son el principal documento que guía la práctica. Relativo a estas orientaciones la Secretaría de Educación Pública (SEP) especifica que “serán la base para que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes con el propósito de concretar el trabajo que se realiza en cada uno de los servicios de educación especial” (2006, p. 2). Pese a ello, no hay lineamientos que enmarquen las funciones y las prácticas de los servicios de apoyo para la entidad.

En el año 2013, la Subdirección de Educación Especial (SEE) dió a conocer un documento nombrado “Lineamientos Generales para los Servicios de Educación Especial en el Marco de la Educación Inclusiva” con la finalidad de “fortalecer el proceso de atención de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)” (2013, p. 2), después de algunos meses de su edición y distribución, se acordó con el personal de la USAER, por medio de los supervisores y directivos, que no se considerara porque aún presentaba carencias en el contenido, y que cada zona escolar y USAER determinaría la forma de trabajo. Cabe mencionar que existen entidades como Veracruz y Durango que cuentan con lineamientos específicos para sus Estados.

La Subdirección de Educación Especial del Estado de México propuso guiar el trabajo de los servicios de apoyo de la entidad, en específico de la USAER a través del documento denominado

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), sin embargo, sólo fue por un ciclo escolar (2012), porque durante su rectoría se percibió que con este documento elaborado por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, se percibía mayor trabajo administrativo y menor trabajo efectivo con los docentes y los alumnos, por lo que por disposición de dicha subsecretaría, se sugirió continuar con la guía de las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial del 2006 para el trabajo de la USAER, retomar algunos aspectos del MASEE, considerar el plan de estudios y los planes y programas del nivel. Una forma muy ecléctica para la disposición y organización del trabajo de la USAER, por un lado, desde la perspectiva de integración, con miras hacia la inclusión educativa.

En el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, en el principio pedagógico 1.8 se especifica «favorecer la inclusión para atender la diversidad», porque menciona que “...la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2011a, p. 39). Brindar oportunidades de acceso a la educación para atender a la diversidad, sin importar la situación social, cultural o física. En este discurso y dado el interés de la investigación, un grupo vulnerable son los alumnos con alguna discapacidad o condición que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, los cuales requieren “oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos” (SEP, 2011a, p. 39).

La USAER atiende principalmente a estos alumnos dentro de las escuelas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, porque como lo menciona:

Los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas (SEP, 2006, p. 37).

No obstante, en esta idea de favorecer la inclusión, se ha cuestionado sobre qué alumnos atenderán los servicios de educación especial, porque el término es muy abarcativo en el que se involucran todos los grupos en situación de vulnerabilidad, y aún en las orientaciones que guían las funciones de los servicios de apoyo se dice que “...brindan atención prioritariamente...

alumnos que presentan necesidades educativas especiales... asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes... dentro de las escuelas de educación inicial y regular...” (SEP, 2006, p. 40). Esto todavía con una perspectiva de integración educativa, ya que en la actualidad se pugna por una atención a la diversidad para favorecer la inclusión.

Existen dudas al respecto, ¿cómo se llevará a cabo la inclusión?, si desde la parte normativa, aún hay confusión con respecto a la función de las Maestras de Apoyo ¿cómo se dará la transformación de los servicios de educación especial?

En el Modelo educativo para la educación obligatoria, se especifica en el apartado “IV.4 Transición de la educación especial a la educación inclusiva”:

... a través de acciones que promuevan la plena participación de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes en el sistema de educación regular en beneficio de toda la comunidad educativa. Paulatinamente y atendiendo la naturaleza de las discapacidades, se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes (SEP, 2017, p. 161).

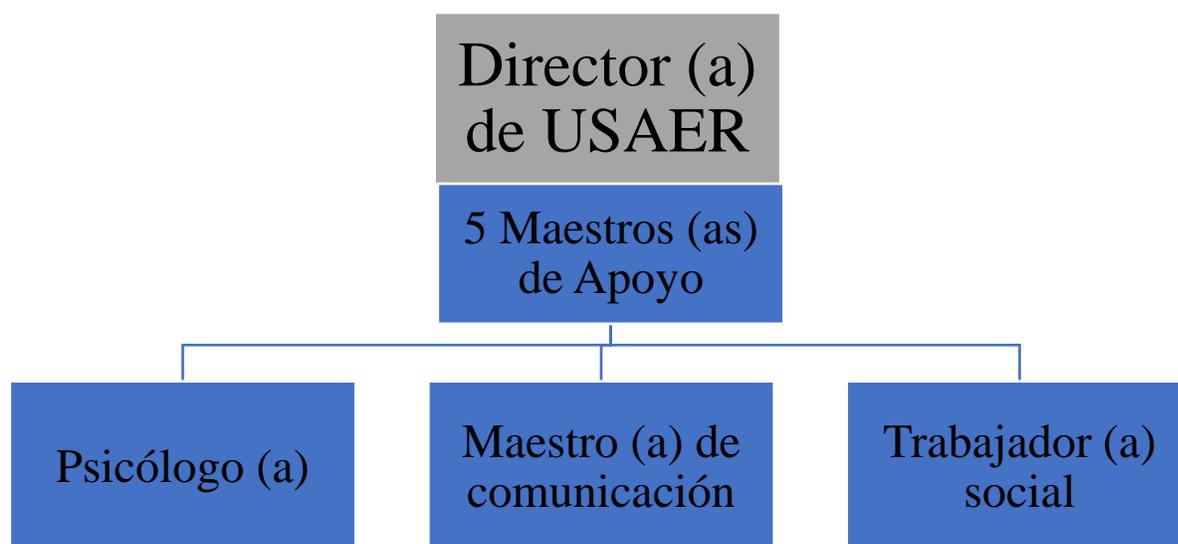
En dicho párrafo se menciona “atender la naturaleza de las discapacidades”, a través de la eliminación de barreras, sin embargo, las condiciones sociales, económicas, de infraestructura, de preparación de docentes, de sensibilización y aceptación, de la no etiquetación, no están favoreciendo en dar respuesta a esa “naturaleza de las discapacidades”, no obstante, el interés de esta investigación no es analizar si la inclusión educativa se está dando en el nivel preescolar, la idea es documentar las prácticas cotidianas para analizarlas, reconocerlas, diferenciarlas, qué impacto están teniendo, reflexionar sobre ellas y mejorarlas.

Se expuso desde los documentos normativos el propósito de la USAER y los alumnos que atiende, ahora se mencionará la estructura organizativa del equipo y las Maestras de Apoyo, quienes están liderados por un director de USAER, el cual depende a su vez, de un supervisor de Educación Especial y no de la escuela regular:

... cada equipo está, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, ya que el maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población que presente necesidades educativas especiales (SEP, 2006, p. 40).

Los cuales dependen de manera autónoma de una supervisión escolar de educación especial, y a su vez de la subsecretaría de educación especial del Estado de México, cabe destacar que aunque las USAER están adscritas a escuelas regulares, normativamente no son sus autoridades directas, la función es brindar a la escuela el servicio de apoyo, a bien, de promover la aceptación, la integración y la inclusión de los alumnos que enfrentan BAP, por lo que se incita que entre estos dos niveles exista un buen nivel de comunicación, a continuación se muestra un diagrama que representa la forma organizacional de los servicios de educación especial.

**Diagrama 1. Organización de los servicios de apoyo**



Fuente: SEP, 2006

Con lo anterior, se reconoce que los documentos vigentes carecen de actualización en el marco de la inclusión educativa, consecuentemente con respecto al quehacer de las Maestras de Apoyo, cada una ejerce su práctica cotidiana desde distintos referentes, desde su sentido común, desde su capital cultural, mediante las indicaciones de las instancias administrativas, las condiciones del contexto y de los alumnos, por lo que se considera de importancia de documentar cómo se da esa práctica.

### **1.1.3.2 Una mirada a las prácticas docentes de las Maestras de Apoyo**

Las Maestras de Apoyo guían su trabajo por diversas circunstancias, por su formación, por las necesidades de la comunidad, por las exigencias de sus autoridades, etc., por los documentos normativos que las rigen, por las ideas que ellas poseen relacionadas a su deber ser; eso hace que su práctica sea totalmente diferenciada, rica en documentar, y diferente a la de los maestros de grupo regular. Me permitiré mencionar desde la experiencia, en un primer ejercicio de reconocimiento lo que realizan las Maestras de Apoyo.

La formación de las Maestras de Apoyo que se requiere según las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), puede ser: licenciatura en educación especial en cualquiera de las áreas de atención o licenciatura en pedagogía. En la realidad, he percibido ya en funciones, a compañeras, principalmente, con formación en psicología, con licenciatura en educación primaria y preescolar. Posteriormente, se analizará si esa formación inicial tiene influencia en las prácticas docentes que desarrollan las Maestras de Apoyo en las escuelas y en la atención que brindan a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

La permanencia como Maestra de Apoyo en una sola escuela, o en su caso de dos, hace que se desempeñen como un miembro activo de la institución, aunque normativamente no dependa directamente de ella; se percibe colaboración en la toma de decisiones, en la participación de actividades escolares y de enseñanza, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar.

La participación de las Maestras de Apoyo se manifiesta desde la preinscripción, cuando a la escuela la reconocen como una institución que cuenta con el servicio de USAER, algunos padres de familia con hijos con alguna discapacidad, condición o en situación de riesgo, la consideran como posibilidad para que los niños ingresen.

En algunos casos cuando los padres tienen identificada en los niños alguna situación, antes de realizar el trámite de inscripción, por recomendación de los médicos especialistas (como pediatras, neurólogos o terapeutas) o por seguridad de que sus niños sean atendidos y aceptados acuden con los directivos o con la Maestra de Apoyo para tener la certeza que recibirán ese apoyo extra de la USAER en la escuela regular.

No obstante, en el nivel preescolar, al ingresar, sucede que hay alumnos que no se han identificado con alguna discapacidad o condición, porque no cuentan con un diagnóstico y al tener el primer acercamiento a la escuela, se les identifica que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que se inicia el proceso de evaluación para la detección de discapacidad o condición.

La participación de la Maestra de Apoyo se ve reflejada cuando de manera colaborativa con el equipo, directivos y docentes de educación regular se hace la asignación del grupo a los alumnos con alguna discapacidad o condición que ya han sido detectados y atendidos en el año anterior; se persigue que estos puedan adaptarse a su nueva docente y compañeros, pero de manera simultánea también se realiza la detección inicial de los alumnos de nuevo ingreso.

La detección de alumnos con alguna posible discapacidad o condición, se da en un primer momento a través de la observación directa en grupo y durante el recreo, con apoyo de una guía de observación, también, mediante la implementación de actividades exploratorias dentro y fuera del aula. En consenso con las docentes de grupo regular se identifican a los alumnos que pudiesen presentar una situación especial.

De manera formal para la derivación se implementa un formato en donde la docente de grupo regular especifica el motivo de la derivación, las fortalezas y debilidades en cada uno de los campos formativos; a su vez se sondea a los padres de familia para reconocer factores de riesgo, y se concerta una entrevista con ellos, se interroga sobre aspectos de desarrollo prenatales, natales y postnatales, aspectos psicológicos, emocionales y familiares del alumno; en este espacio también se solicita la autorización de los padres de familia para iniciar con el proceso de la evaluación psicopedagógica. En la mayoría de los casos la autorización es otorgada; así mismo se trata de sensibilizarlos porque de manera simultánea adquirirán compromisos tanto con la escuela regular como con la USAER. En esta etapa se comienza por identificar las posibles causas de las conductas y el desempeño, sin embargo, para determinar las barreras para el aprendizaje y la participación, y tener un informe psicopedagógico, donde se especifiquen los apoyos, se necesita de un trabajo interdisciplinario, de la participación de todo el equipo de USAER y si el caso lo requiere de especialistas como un neurólogo, psicólogo, terapeuta de lenguaje, psiquiatra, terapeuta físico, etc.

La forma de evaluación psicopedagógica que se implementa desde la experiencia docente, para el caso de las Maestras de Apoyo era la aplicación de pruebas y evaluaciones en competencia curricular; se retoma al alumno de manera individual y en grupo para reconocer sus competencias y los aprendizajes esperados; se identifican las fortalezas y debilidades del aspecto curricular en cada uno de los campos formativos: Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Personal y Social, Desarrollo Físico y Salud, Exploración y Conocimiento del Mundo y Expresión y Apreciación Artísticas; una evaluación muy descriptiva, en cada uno de esos aspectos.

La participación de equipo de apoyo, está encaminada a la aplicación de pruebas en cada una de las áreas de lenguaje, de psicología a nivel emocional y psicométrico y de trabajo social de habilidades adaptativas. Todas las evaluaciones se discuten con el equipo y la docente de grupo regular, y en algunos casos con los directivos, para que pueda todo organizarse en un informe de evaluación psicopedagógica, el cual se da a conocer a los padres, dicho informe no solo contiene los resultados de evaluación, también enuncia los apoyos y los aspectos que se trabajarán con los alumnos en cada una de las áreas durante el ciclo escolar, para posteriormente, hacer una propuesta curricular adaptada o un plan de intervención, especificando, los ajustes en el acceso, en metodología, o evaluación.

La rutina diaria en el transcurrir del ciclo escolar, se inicia con identificar la asistencia de los alumnos de manera diaria, en su caso, reconocer el motivo de inasistencias, observar la participación de los alumnos durante la activación, eventos cívicos y artísticos, apoyarlos si presentaban dificultad para involucrarse.

En un plan semanal se plasman las actividades a desarrollar durante el día, podía darse una intervención en acompañamiento, asesoría y orientación individual o grupal, dependiendo de las situaciones de los alumnos a atender y los acuerdos de trabajo con cada docente. A la hora de la salida se brindan orientaciones y sugerencias a los padres de familia de que aspectos reforzar en casa en un cuaderno con actividades.

En el día de visita de equipo de apoyo se atienden diversas situaciones: desde la realización de talleres con padres de familia, con docentes, con alumnos, sobre temáticas a reforzar (estrategias para favorecer el lenguaje, manejo de rabieta en niños pequeños, problemas de conducta, cómo

favorecer la psicomotricidad); se realiza trabajo individual y grupal, pero a la vez, también se atienden situaciones administrativas como la elaboración de informes, de oficios de canalizaciones, de llenado de seguimientos, de portafolios de evidencias, de ajustes razonables a las planeaciones, de evaluaciones.

Definitivamente, aunque se marcan tiempos para la realización de todo el proceso de detección, atención, seguimiento y evaluación, se percibe que en la realidad ocurren diversas situaciones (la realización de ajustes a materiales, la canalización para atención complementaria, la orientación a padres de alumnos que no eran del servicio, etc.), de lo cual hay pocos referentes e investigaciones que han documentado sobre esto. Se puede reconocer, que son múltiples las situaciones que atienden las Maestras de Apoyo de USAER, por ello, surgen interrogantes al respecto:

¿Cómo se organiza la jornada laboral de una Maestra de Apoyo, para dar atención a todas las necesidades de la escuela y los alumnos?

¿Cuál es la diferencia entre el trabajo en aula regular y en aula de recursos?

¿Qué tipo de actividades realiza, qué material utiliza, cómo lo obtiene?

¿A quiénes beneficia principalmente el trabajo de las Maestras de Apoyo?

¿Cómo organizan sus actividades o prácticas las Maestras de Apoyo?

¿Cómo y con quiénes se relacionan?

En este tenor, se establece en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), que las Maestras de Apoyo se relacionarán con los directivos, docentes de grupo regular y de apoyo, padres de familia, alumnos, la sociedad en general; esas relaciones, se perciben en el hacer diario, para la toma de acuerdos, la determinación de apoyos y actividades, el nivel de exigencia, los materiales y recursos a implementar en beneficio de los alumnos atendidos, se mostrará una apreciación rápida desde la experiencia sobre cómo se ejerce esa función.

### **1.1.3.3 La relación de las Maestras de USAER y los padres de familia**

Los padres de familia y las Maestras de USAER requieren estar relacionados en todo momento, porque los niños de preescolar presentan dependencia total de ellos. Desde el día que se identifica alguna barrera para el aprendizaje, hasta en el momento de la egresión de los alumnos y en ocasiones por más tiempo, para dar seguimiento al alumno que concluyó su educación preescolar y verificar que continua recibiendo el servicio.

La necesidad de estar en contacto directo es provocada por el compromiso de cada uno de los padres; hay quienes son muy demandantes y cualquier toma de decisiones la consultan con su Maestra de Apoyo o por el contrario hay quienes se muestran totalmente indiferentes ante la situación de sus hijos y no se percibe una relación entre ellos y sus maestras (de grupo regular y de apoyo).

Cuando en el nivel preescolar los alumnos son identificados con alguna barrera para el aprendizaje, los padres de familia reconocen a las maestras de USAER como un gran “apoyo” y la guía para dar atención a sus hijos. De inicio se les aprecia con miedo y en una etapa de negación, e incluso para llegar a la aceptación en caso de alguna discapacidad o condición, se toman algún tiempo.

En razón de ello, se requiere de maestras de apoyo con una gran estabilidad emocional, con cordura, pacientes, pero, a la vez, exigentes, porque las demandas de los papás con hijos con discapacidad son muchas, requieren de motivación y acompañamiento constante, para saber guiarlos y orientarlos en la atención de sus hijos.

### **1.1.3.4 La relación de las Maestras de USAER con los directivos y docentes de grupo regular**

La aceptación de un alumno con discapacidad en la escuela en la realidad, no sólo depende de artículos, de leyes, de lineamientos, de acuerdos; depende de otros factores, uno de ellos, la sensibilización de las docentes para la atención de estos alumnos.

La relación entre equipo de apoyo y los docentes de grupo regular, tienen que ponderarse en respeto, en trabajo y en la toma de decisiones en colectivo. La comunicación debe ser constante y en todo momento. Es importante este trabajo colaborativo porque:

El apoyo que brinda este servicio está dirigido a la escuela, principalmente a los maestros que integran, la familia y al alumno que presenta necesidades educativas especiales... el resto de los alumnos, familia y maestros de la escuela resultan también beneficiados de manera indirecta (SEP, 2006, p. 41).

La relación se establece desde que un alumno es detectado, o bien, cuando ya cuenta con un diagnóstico e ingresa a la escuela. Se evalúa de manera colaborativa entre docente de grupo regular y equipo de USAER, se toman acuerdos para la atención, como el tipo de adecuaciones que requiere, las habilidades que necesita desarrollar, las conductas que se necesitan favorecer, se sugieren actividades a las docentes para implementar en el aula con todo el grupo. Se apoyan en la participación de los alumnos en las actividades físicas y artísticas, en involucrar a los padres de familia. Se tienen que tomar acuerdos durante todo el ciclo escolar, ya que de ello depende que el alumno sea aceptado por la comunidad escolar, se pueda relacionar con sus compañeros, logre acceder de acuerdo a sus habilidades al currículo regular o bien con apoyo de los ajustes curriculares que requiera.

#### **1.1.4 Reconocimiento del problema de investigación**

En este apartado, se hace alusión a los acontecimientos que llevaron a reconocer una situación problemática durante el desempeño profesional, y desde la implicación para la elección del objeto de estudio.

La Educación Especial en México ha cobrado importancia a partir del aumento de la población con discapacidad. De la misma manera las políticas internacionales de “Educación para Todos” han determinado que se sienten bases legales, que permitan un mayor auge de la Educación Especial. Como lo define el artículo 41 de la Ley General de Educación:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2016, 1er. párrf. art. 41).

Ésta modalidad de educación, tiene como función primordial que exista en la escuela personal que proporcione apoyo para tratar de eliminar o minimizar todas las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad, alguna condición (dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación) o bien aptitudes sobresalientes.

Se persigue asimismo, satisfacer lo establecido en el Artículo 3° Constitucional, brindar “educación para todos”, sin ninguna excepción, considerando que existe una población diversa, con situaciones y condiciones que impiden que accedan y asistan a una institución educativa.

Dichos aspectos legales sustentan el trabajo y la existencia de los maestros de educación especial, ya sea en los Centros de Atención Múltiple (CAM), para los alumnos con multidiscapacidad, o bien, en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para los alumnos con una discapacidad o alguna condición que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS).

En nuestro Estado existen escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial: la Centenaria y Benemérita Normal para Profesores y la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza, en algunas promociones se amplía la apertura y otras más la ofrecen.

Los egresados de estas escuelas hasta antes de la reforma educativa y los exámenes de oposición se ubicaban de forma directa en los Servicios de Educación Especial (CAM o USAER), principalmente con funciones de Maestros de Apoyo, o bien, maestros titulares en un grupo en CAM.

Como el número de profesionales egresados no es suficiente, también se contratan como maestros de apoyo a psicólogos, licenciados en educación o con carrera afín; se sabe incluso de docentes de preescolar y primaria que ejercen funciones dentro de una USAER.

En lo personal cuando se decide estudiar la licenciatura en educación especial fue porque desde el sentido común e implicación, el título refería que su desempeño era “especial” “diferente”, esa

situación llamó mi interés, no sabía específicamente de qué trataba, pero tenía la idea de que no era un trabajo en un grupo en específico, por ejemplo al ser maestra de primaria o de preescolar, sino se trabaja con alumnos “diferentes” al resto de los demás.

Con el paso del tiempo se identifica que la función de una Maestra de Educación Especial, efectivamente es muy distinta, la atención es personalizada porque, aunque los diagnósticos de los alumnos sean similares, las características y los intereses son muy variados, y pese a que con las políticas actuales de inclusión se enfatice por el trabajo de asesoría, acompañamiento y orientación, prioritariamente en aula regular; las estrategias, las actividades, las relaciones que establecen y su desempeño son diferentes de lo que hace la docente de grupo regular dentro de una aula, porque radica en la adquisición de contenidos por parte de los alumnos; en cambio las maestras de USAER buscan que las dificultades que presentan los alumnos sean mínimas ya sea con el apoyo de materiales, al proporcionarles mayor tiempo para la realización y hasta la inducción personalizada para la realización de las tareas que se le encomiendan, un apoyo especial, individual, personalizado, único.

Al reflexionar sobre mi implicación con el objeto de estudio, se encuentra que las circunstancias de mi contexto familiar fueron determinantes en primer momento para la elección de la profesión y en segundo término para la elección del tema de investigación. La situación personal que viví demandaba a mi padre que me percibiera e hiciera sentir diferente a sus hermanos, porque no hacía distinción entre ellos y nosotros sus hijos, el trato parecía igual, su interés se centraba en todos de la misma manera, y para mí no recuerdo de momentos de exclusividad. Estas circunstancias ahora que se han reflexionado, influyeron decisivamente para querer ser una maestra “especial” que da atención diferenciada a sus alumnos.

Asimismo, se reconoce que esa situación de historia personal influyó para querer documentar, diferenciar y reconocer el trabajo realizado cotidianamente dentro de las escuelas por las Maestras de Apoyo, como único y diferente y del cual se le ha dado poca atención, que “...la elaboración de tesis... sirva para una mejor comprensión y/o transformación de la práctica educativa” (Pérez, 2000, p. 28) desde el aspecto profesional y desde el sentido personal, porque cómo menciona Woods “en ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas” (Woods, 1998, p. 15), para comprender como me he conformado

históricamente. Derivado de todo lo anterior, a continuación se exponen las preguntas de investigación.

### **1.1.5 Preguntas de investigación**

Pregunta general:

¿Cómo es la Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de Apoyo en USAER preescolar?

Preguntas específicas:

¿Cómo se organiza la jornada laboral de una Maestra de Apoyo en el Preescolar?

¿Qué actividades realiza la Maestra de Apoyo de USAER Preescolar, y cómo?

## **1.2 Estado del arte sobre las prácticas docentes en educación especial**

La función de la USAER en el Estado de México se guía primordialmente por las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006), emitidas a nivel federal.

Cada inicio de ciclo escolar con base a ello, se remiten circulares y oficios de la Subdirección de Educación Especial a cada zona escolar, para dar a conocer la forma de trabajo, el proceso de atención y los tiempos establecidos para la atención de los alumnos que enfrentan BAP de cada USAER; así como, el establecimiento y la reiteración de funciones de acuerdo a las políticas educativas vigentes y a las demandas inmediatas del contexto.

Desde mi perspectiva, cada USAER y cada escuela han ido conformando el desempeño de las Maestras de Apoyo y del equipo, primero porque las demandas en cada institución son distintas y porque las interpretaciones acerca del hacer son muy personales.

De manera social, se sabe y reconoce poco la función de la USAER, porque aún es insuficiente la cobertura, consecuente a lo anterior, los estudios con respecto a los maestros de apoyo también son pocos.

Se han realizado algunas investigaciones sobre práctica de los maestros de apoyo, lo que sustenta para esta investigación el Estado del Arte:

Una ponencia titulada: *La práctica docente del maestro de apoyo*, elaborada por Esther Adriana Maldonado Cisneros en 2010. Se realiza una investigación etnográfica con maestros de apoyo de una USAER Primaria en el Estado de Coahuila, con el fin de comprender los significados de sus prácticas docentes, y se da a conocer como resuelven los conflictos y las tensiones originadas en el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

En 2012 se editó el libro: *Saberes y quehaceres de los Maestros de Apoyo. Reflexiones en torno a la Discapacidad Intelectual y la Educación Inclusiva*, en Aguascalientes en donde se analizan referentes teóricos y prácticos de los maestros de apoyo en la atención de alumnos con discapacidad intelectual, investigación realizada por María Guadalupe Hernández.

En la tesis de maestría de Salazar (2013), *Reflexionando la educación en el preescolar. Hacia prácticas educativas inclusivas*, se analizan las prácticas educativas inclusivas en educación preescolar.

En el libro *Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales* de Jorge Iván Correa Álzate, se identifica en el capítulo 8: ¿El maestro, integrador o de apoyo? la caracterización del maestro que se requiere para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, analizando si los docentes están preparados y formados para asumir la integración.

Asimismo, se puede identificar bibliografía que describe a las distintas discapacidades y en donde se proporcionan estrategias específicas para el trabajo con los alumnos que las presentan. Otras más que hablan de la transición de integración a inclusión, y documentos que refieren a la operatividad de la USAER.

Con lo anterior, se reconoce que existen estudios acerca de los maestros de apoyo, que se han abordado en diferentes ámbitos, en donde se enuncia que deben poseer ciertas competencias para favorecer la educación inclusiva, los significados de sus prácticas para favorecer la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, propuestas de trabajo para las diversas discapacidades, cómo promover prácticas inclusivas. No obstante, no se muestran estudios que

refieran al análisis de la práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo, y en segundo término, en preescolar son mínimas las investigaciones acerca de estas maestras. De modo que, se considera que esta investigación podrá aportar conocimiento en el ámbito de la Educación Especial.

El interés para realizar el análisis de la práctica docente de las Maestras de Apoyo de USAER es pertinente porque proporcionará elementos de reflexión de su quehacer cotidiano, si realmente se está dando respuesta a los alumnos que enfrentan BAPS a sus padres y sus maestros, y se identificará el impacto que tienen en las escuelas las USAER, en los alumnos y en la sociedad en general.

Será útil para docentes de USAER, como para docentes de educación regular y directivos, porque se analizarán las prácticas desde diversas dimensiones (el trabajo administrativo que realizan, la enseñanza, las relaciones que establecen), lo que permitirá dar mayor claridad de cómo se conforma su práctica y brindará elementos de reflexión para transformarla.



## **CAPÍTULO 2**

### **REFERENTE TEÓRICO-METODOLÓGICO**



## **Presentación**

En este primer apartado se encuentra el referente teórico-conceptual, el cual apoya en la construcción de la investigación, para dar una mirada distinta más allá del sentido común sobre el objeto de estudio. Se muestra también el apartado metodológico, es decir, el proceso para la realización de la investigación, porque, como lo menciona Sánchez (2010) “en el oficio de investigar se requiere de saberes teóricos, saberes prácticos, habilidades y destrezas, valores y convicciones y actitudes desarrolladas a través del tiempo” (p. 86). De la misma manera se hace referencia al contexto de la USAER, de las escuelas y de las Maestras de Apoyo.

## **2. Referente Teórico-Metodológico**

### **2.1 Una aproximación con la teoría**

Se presenta a continuación el referente teórico, que guió el estudio del análisis de la práctica docente de las Maestras de Apoyo de USAER. Para analizar las prácticas docentes cotidianas de las profesoras de apoyo, se da el sostén teórico y conceptual en referencia a: vida cotidiana, práctica docente, práctica docente cotidiana, educación preescolar, Escuela Inclusiva, USAER, Maestras de Apoyo, Barreras para el Aprendizaje y la Participación; dando así soporte a la investigación más allá de la doxa y permitiendo una mejor comprensión teórica.

#### **2.1.1 Vida cotidiana**

Se abordará inicialmente el referente teórico de *vida cotidiana*, cuyo término se alude de manera usual, sin embargo, durante este análisis se reconoce que existen diversas disertaciones político-sociales acerca de ello.

Ágnes Heller, desde la perspectiva Marxista, expone que la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (1977, p. 19). En efecto, dentro del campo productivo en la sociedad a la que pertenecemos, hacemos una vida cotidiana, pero de forma muy particular.

El sistema educativo al estar determinado por un sustento legal como lo es la constitución política, las leyes, los acuerdos, los planes y programas que de ella emanan, se identifica que la práctica aunque se dé por “particulares” como lo son los maestros, ya se encuentra predeterminada, se aprecia en la ejecución de las funciones de los docentes, en específico de las Maestras de Apoyo, que están siendo participes de una reproducción social en la escuela.

Los seres humanos poseen vida cotidiana porque:

Es la vida de todo hombre. La vive cada cuál, sin excepción alguna... participa con todos sus aspectos de individualidad, de su personalidad...se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, sus pasiones, ideas, ideologías (Heller, 1977, p. 39).

Las Maestras de Apoyo al dar atención (en orientación, asesoría o acompañamiento) a los alumnos con discapacidad o alguna condición, se ven involucradas en situaciones predeterminadas por el proceso de atención mencionado en las orientaciones para el funcionamiento de los servicios de apoyo, pero que al ejecutarse son muy variadas, pese a que los diagnósticos sean similares, se percibe que el trabajo con cada alumno es muy particular, diferenciado y distinto. Ponen de manifiesto de forma distinta sus saberes, sus experiencias, sus sentimientos; determinado tanto por la particularidad de cada maestra, como por la particularidad de los alumnos.

Heller (1977) refiere al hombre como “particular”, en la idea de reconocer que cada uno es diferente y distinto, pese a que se desenvuelva en una sociedad determinada, estén alienados por la estructura social y todos en común poseen necesidades básicas, estas se satisfacen de forma única e irrepitible, y por consiguiente cada sujeto es “particular” en cada uno de los aspectos que se desenvuelva.

Para la investigación se retoma el concepto “particular”, porque se cree que pese a que existan disposiciones oficiales como el cubrir un horario, ejecutar un plan diario, realizar seguimientos, evaluar, orientar a docentes y padres de familia, realizar ajustes a materiales, estrategias y contenidos, realizar gestiones y canalizaciones para la atención de los alumnos, llevar una estadística; se identifica que la práctica docente cotidiana de cada maestra de USAER es

“particular“ y se desempeñan de forma única, lo que contribuiría a reconocer cosas tal vez no pensadas que se puedan evidenciar durante el trabajo de campo.

Heller (1977) manifiesta que la vida cotidiana posee objetivaciones:

Las objetivaciones representan distintos niveles. El primer nivel lo constituyen el lenguaje, el sistema de hábitos y el uso de objetos: a este nivel lo llamo la esfera de la objetivación que es en sí. Sin la apropiación activa de este nivel no hay vida cotidiana en absolutos, pues sin ella no existe sociabilidad (p.7).

En este estudio se reconoce importante retomar este referente teórico de vida cotidiana, porque es un “objeto digno para la investigación social, porque todo individuo independientemente de sus función social... tiene una vida cotidiana” (Piña, 1998, p. 24), para ello, el análisis que se pretende hacer, relacionado específicamente con la vida cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar, reconocidos como “hombres particulares”, dentro de una división de trabajo en el ámbito educativo y que además poseen objetivaciones, que se consideran únicas e irrepetibles, además de éste término se considera importante referenciar el término de Práctica docente.

### **2.1.2 Práctica docente**

Se comenzará por realizar la disertación y la distinción de práctica docente, qué la caracteriza, posteriormente, para proceder a práctica docente cotidiana. En primer lugar, se refiere a “las acciones que se van organizando en secuencias temporales, de acuerdo a una finalidad o en función de su naturaleza, cuando las acciones se organizan bajo ciertos criterios, reglas o ciertas normas” (Campechano, 2008, p. 25), En la cual se proclama una intención predeterminada por criterios, en este caso por la parte normativa que sustenta al ejercicio de la práctica.

Para Cecilia Fierro *et al* (1999) la práctica docente, la define como:

Praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

La práctica docente implica más que el trabajo dentro del aula, porque no sólo establece contacto con los alumnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere también a las relaciones y acciones que si bien se rigen por disposiciones oficiales y de un proyecto normativo e institucional, dentro de la práctica docente se suscitan acontecimientos en los que intervienen significados no pensados porque se manifiestan de forma espontánea y compleja, lo que hace interesante su análisis.

Para dicha autora la práctica docente posee diversas dimensiones: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente” (Fierro *et al*, 1999, p. 28), dimensiones que permitirán reconocer en el análisis sobre la práctica docente de las Maestras de Apoyo de USAER, las formas de relación, en apoyo a delimitar que dimensiones prevalecen.

Por otra parte, Uc Más (2008) define a la práctica docente como el “conjunto de acciones que se realizan en y para el aula, incluyen un abanico de acciones desde la planeación hasta la evaluación, pasando por la ejecución” (p.46), Delimitándola, en donde cuya finalidad es la generación de aprendizajes en el ejercicio de la docencia como profesión institucionalizada. Diferenciándola de la práctica educativa porque esta se ejerce también en espacios ajenos al aula y menos formalizados (fuera y dentro de la escuela). Reconoce además, que la práctica docente tiene constitutivos: modelo, contenido, la subjetividad, la intersubjetividad, los procesos cognoscitivos y el contexto, de los cuales existe interacción entre sí dentro de las aulas y las escuelas.

También, se reconoce que la práctica docente:

“...se puede entender como todas aquellas actividades que el docente lleva a cabo no sólo con sus alumnos, sino también en las relaciones que tiene con los otros, con sus compañeros de manera cotidiana, pero que se realiza dentro de un tiempo y espacio definidos con propósitos y normas, esto constituye a la práctica docente y la hace diferente de otras prácticas, se lleva a cabo dentro de la educación formal, la cual está determinada por un marco institucional y se concreta en el currículo” (Fernández, 2013, p. 61).

La práctica docente, que es el objeto de estudio, se precisa y se diferencia de la práctica educativa, porque la segunda no sólo se da en las escuelas, en cualquier espacio y momento se

puede hablar de educar; en cambio la práctica docente involucra el quehacer de la docencia dentro de un contexto institucionalizado como lo son las escuelas, se llevan a cabo diversas relaciones y acciones que la hacen compleja, involucra además como lo menciona Litwin (2008) un proceso de reflexión, de los acontecimientos que resultan de esas múltiples relaciones y acciones y necesitan ser pensados para entenderlos y resolver los problemas que se suscitan.

Documentada desde Heller la vida cotidiana y analizando práctica docente, resulta conveniente para motivos de estudio analizar la configuración de práctica docente cotidiana.

### **2.1.3 Práctica docente cotidiana**

Se refiere a práctica docente cotidiana la cual retoma Salgueiro con sustento en estudios de la vida cotidiana escolar, principalmente realizados por Rockwell y Ezpeleta. Por otro lado, también se le atribuye como vida cotidiana escolar como lo refiere Juan Manuel Piña Osorio.

Se aludirá ahora sobre práctica docente cotidiana. Para Salgueiro la práctica docente “es el resultado de un proceso de construcción histórica... algunos elementos de esta práctica permanecen, mientras que otros se transforman” (1998, p. 40). En el actuar de los docentes se presentan situaciones inesperadas que bien se resuelven o no, y ello es, también parte de la cotidianidad, las cuales resultarían interesantes presenciarlas y documentarlas.

La idea del estudio de la práctica docente cotidiana desde esta perspectiva es “para conocer lo que pasa en el día a día de las escuelas” (Salgueiro, 1998, p. 27), porque como lo menciona Ágnes Heller los seres humanos somos “particulares”; pese a que existan o no lineamientos y orientaciones para las funciones a desempeñar por los docentes también son “hombres particulares” y se manifiestan de forma única en el contacto diario con sus alumnos, alumnos que además también son diferentes.

El estudio de la vida cotidiana en las escuelas “representa un riqueza empírica, permitirá encontrar variedad de prácticas y situaciones poco pensadas” (Piña, 1998, p.25). En esa pretensión se busca encontrar situaciones de la diversidad de las prácticas de las Maestras de Apoyo, cosas que hacen dentro de las escuelas y que no han sido consideradas ni siquiera por los propios maestros a estudiar.

#### 2.1.4 Educación preescolar

Se considera de importancia analizar cómo se define a la educación preescolar porque es el nivel donde se realizará el estudio, quiénes son los alumnos que atiende y por qué la importancia del nivel. Apuntar al término se puede vislumbrar desde dos enfoques, el normativo y el teórico basado en el desarrollo de los individuos, por lo que se da la mirada desde ambos enfoques para comprender mejor el nivel.

La Educación Preescolar se considera importante cuando se fundamenta en estudios realizados sobre el proceso de desarrollo de los seres humanos, plasmados en las teorías infantiles y propuestas pedagógicas como de Fröebel, María Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, porque “... la educación preescolar, por ofrecerse a temprana edad, representa el cimiento del desarrollo” (Zorrilla en Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010, p. 9).

Como simple expresión “pre-escolar” podría considerarse como “antes de lo escolar”, o bien, antes de la educación formal, Asimismo, se puede identificar que se utilizan otros términos para definir a este nivel educativo como “jardines de niños”, o “preprimaria”. Con base en las teorías de desarrollo, la edad que comprende dicho nivel es hasta antes de los 6 años, por lo que es de suma importancia para el desarrollo de habilidades cognitivas y de la personalidad, “la educación preescolar es importante porque se inserta en la etapa en la cual los niños tienen una disposición natural para aprender, y las interacciones que promueva el personal docente pueden estimular su desarrollo y su aprendizaje” (Pérez *et al*, 2010, p. 13) que son base para el desarrollo del ser humano en una vida futura.

Desde el año 2005, la educación preescolar se consideró parte de la educación básica y por lo tanto obligatoria, con la modificación al artículo 3° Constitucional desde entonces se ha buscado dar cobertura a la demanda nacional, aunque para la actualidad se siguen presentando carencias en el nivel educativo.

La SEP (S/A) la define como:

... el primer nivel de la Educación Básica. Se atiende a niños de 3 a 5 años con 11 meses de edad, con el propósito de que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que paulatinamente desarrollen su afectividad, adquieran confianza para expresarse, desarrollen el gusto por la lectura, utilicen el razonamiento matemático, se interesen en la observación de fenómenos naturales, adquieran valores y principios indispensables para la convivencia, usen su imaginación, sean creativos, posean iniciativa para expresarse con lenguajes artísticos, y mejoren sus habilidades de coordinación, desplazamiento.

Es importante considerar que este nivel es el primer acercamiento a la educación formal del ser humano, cuyo desarrollo repercutirá en la vida escolar posterior, de ahí que se busca el impulso de los niños y para lo cual como la reforma educativa lo manifiesta: favorecer competencias mediante los seis campos formativos (Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo Físico y Salud y Expresión y Apreciación Artísticas), “la educación preescolar es importante porque se inserta en la etapa en la cual los niños tienen una disposición natural para aprender, y las interacciones que promueva el personal docente pueden estimular su desarrollo y su aprendizaje” (Pérez *et al*, 2010, p. 13).

### **2.1.5 Escuela inclusiva**

Se retoma escuela inclusiva porque con las políticas actuales de atender a la diversidad en la educación regular que cuentan o no con el servicio de USAER, se promueve por una educación inclusiva, por lo que se considera pertinente realizar el análisis teórico de ello.

Derivado de acuerdos y políticas internacionales para México y América Latina se parte de los objetivos de una Educación para Todos, porque “la educación es a la vez la política cultural, económica y social para atender las diversidades de expectativas y necesidades de niños y niñas y jóvenes que buscan democratizar las oportunidades de formación en la sociedad” (Naya y Dávila, 2011, p. 13).

Se iniciará por reconocer el objetivo de una educación inclusiva desde Booth y Ainscow (2002):

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (p. 20).

El MASEE menciona a la educación inclusiva como:

... proceso que implica identificar y eliminar barreras para impulsar la participación de todos los alumnos y las alumnas a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una Escuela para Todos (SEP, 2011b, p. 43).

La educación inclusiva es la finalidad, cuyos propósitos son precisos para eliminar las barreras, y atender a la diversidad, ahora bien, la escuela inclusiva es el espacio donde se promueva esa educación inclusiva con los propósitos y finalidades ya enunciadas. Según las metas educativas de 2021 es “una escuela democrática y plural capaz de acoger a todas las personas” (Naya y Dávila, 2011, p.13), incluidas en ellas a los niños y jóvenes con discapacidad, por lo que se busca que en la medida de sus posibilidades estos alumnos puedan estar en una escuela regular y si no es el caso en el Centro de Atención Múltiple (CAM), pero que puedan ser escolarizados, para que todos los estudiantes tengan acceso al aprendizaje y participen en ello, “las escuelas verdaderamente inclusivas no excluyen absolutamente a nadie” (SEP, 2017, p. 20), todos los alumnos tienen acceso a ella sin importar características o condiciones.

Se analiza y se considera estos términos de inclusión, porque desde el discurso, ello se promueve, aunque con el análisis de documentos, se aprecian aún incongruencias en la parte normativa,

mismas situaciones que pudieran tener injerencia en lo ocurrido en las prácticas cotidianas de las Maestras de Apoyo.

No se realiza el análisis de la práctica desde una postura de inclusión, se quiere documentar lo que se ejerce en la realidad. Considerar el referente teórico permitirá analizar cómo se han comprendido esas prácticas y si están o no ocurriendo y el porqué de ellas.

### **2.1.6 Concepción de USAER**

Con las siglas de USAER, se hace alusión a Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Servicio que surge en 1992 debido a que en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), a la reforma del artículo 3° Constitucional y de la promulgación de la Ley General de Educación, se dió una reorientación y reorganización a los servicios de educación especial, promoviendo así la integración educativa.

En la actualidad la educación especial en México ha tenido una mirada importante, empero, el mayor auge se dio con la creación de la dirección general de educación especial a finales de 1970 “con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas” (Robles, S/A).

“Esta transformación se realizó del modo siguiente:

- a) *Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM)*, definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- b) *Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

- c) *Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros” (Robles, S/A).*

Se buscaba reconocer las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) para atenderlas, ya fuera de forma individual o grupal, con un modelo terapéutico de atención. El antecedente de la USAER son los grupos integrados, los cuales permanecían dentro de la escuela, todos los alumnos que presentaban alguna dificultad para la adquisición de conocimientos un maestro de educación especial los atendía en un solo grupo. Posteriormente, se promueven las escuelas integradoras, en la idea de intervenir con los alumnos que presentaban NEE en un grupo regular, la USAER trabajaba con los alumnos de manera personal para tratar de subsanar las dificultades que se presentaban dentro del grupo regular.

Posteriormente, con el surgimiento de las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el año 2006, el enfoque continuaba en prácticas de integración educativa, pero con un fundamento de atención más psicopedagógico que terapéutico. Dicho documento la define como:

Los servicios de apoyo brindan atención prioritariamente... alumnos que presentan necesidades educativas especiales... asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes... dentro de las escuelas de educación inicial y regular... cada equipo está, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, ya que el maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población que presente necesidades educativas especiales (SEP, 2006, p. 40).

Aunque se especifican aún Necesidades Educativas Especiales en el párrafo anterior, de acuerdo a las políticas actuales (Nuevo Modelo Educativo) se destacará el uso de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, dado que se pugna por promover la atención a la diversidad, en busca de la inclusión.

En el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE), se concibe a la USAER como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011b, p.127).

En el nuevo modelo educativo se escribe sobre la “transición de la escuela especial a la escuela inclusiva” (SEP, 2017, p .160), para atender a los estudiantes con discapacidad en la escuela regular, no se enfatiza sobre las funciones, ni la participación de la USAER, pero en la idea de:

“... crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes” (SEP, 2017, p.161).

Con el modelo de escuelas inclusivas, se ha dado un nuevo enfoque a la atención que debe brindar la USAER, cuyo servicio se brinda en escuelas de educación regular del nivel básico: preescolar, primaria y secundaria, para minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Las USAER tienen la finalidad de acuerdo a lo que enuncia la política vigente de dar acompañamiento, asesoría y orientación a los maestros de educación regular para la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.

Se encargan principalmente en capacitar a los docentes de grupo regular y en cuanto la escuela posea los recursos académicos, técnicos y humanos necesarios, se trasladará a otra escuela que demande del servicio y de la capacitación a la comunidad escolar.

Sin embargo, la función de la USAER se ha cuestionado porque estos docentes “En ocasiones hacen funciones que nada tienen que ver con su tarea, como poner bailables, poesías corales, suplir grupos cuando no está el maestro, pero por suerte son pocos los que realizan este último tipo de actividades” (Hernández, 2012, p. 22), además porque las prácticas desde la normatividad siguen siendo desde la postura de integración educativa, existiendo aún incongruencias entre el discurso oficial, lo establecido normativamente y la realidad en el quehacer de las Maestras de Apoyo.

### 2.1.7 Maestras de Apoyo

La denominación de Maestra de Apoyo surge con el cambio de modelo terapéutico de atención de la USAER al modelo pedagógico, se les denominaba con anterioridad, “docentes de aprendizaje”, porque trabajaban principalmente aspectos de matemáticas y español, en el afán de regularizar a los alumnos en éstas áreas de aprendizaje.

Con la idea de favorecer la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en la escuela regular “los maestros de apoyo son considerados como elementos fundamentales en la dinámica general de la institución” (Hernández, 2012, p. 22), porque ellos se encargan de que los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje puedan ingresar, permanecer y concluir su educación regular básica (preescolar, primaria y secundaria).

De acuerdo a un documento con base en la política de inclusión se especifican estrategias de apoyo que forman parte del trabajo de las Maestras de Apoyo y del personal que conforma la USAER:

- a. La asesoría, orientación y acompañamiento a los maestros y a las familias.
- b. El diseño y desarrollo de ajustes razonables y programas específicos.
- c. Diseño y desarrollo de estrategias de diversificación curricular y programas de enriquecimiento escolar y áulico.
- d. La vinculación con instancias públicas, privadas y de la sociedad civil (Campa, 2019, p. 6).

Los alumnos con discapacidad y/o condición y aptitudes sobresalientes, son la prioridad de atención de las Maestras de Apoyo porque busca “generar en la institución educativa una alternativa pedagógica como es el aula de apoyo, que con sus acciones propicie una cultura de la no discriminación, sustentada en principios de equidad y respeto a la diferencia” (Correa, 1999, p. 79), además de promover de acuerdo a sus posibilidades la adquisición de contenidos funcionales para su vida, realizando los ajustes correspondientes para el favorable acceso a los aprendizajes.

El trabajo prioritario es en el aula regular, pero, se percibe trabajo en pequeños grupos o subgrupos “el objetivo más común, es acercar al alumno, en la medida de sus posibilidades a los contenidos curriculares de su grado escolar” (Hernández, 2012, p. 22), diseñando materiales de

apoyo individualizados considerando las características, estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Las Maestras de Apoyo permanecen a diferencia de equipo en una sola escuela de educación regular, sin embargo, dependiendo del número de alumnos estos pueden ser requeridos en otras escuelas como servicios de extensión, para orientar a docentes y padres de familia con estrategias para el trabajo en la escuela o casa, o bien realizar canalizaciones.

Se identifica que lo que es básico en el trabajo de las Maestras de Apoyo es propiciar un trabajo colaborativo con el personal de la escuela regular:

Es fundamental que el maestro de apoyo nos sea visto como el experto, ni como el mago, sino como aquella persona que comparte la responsabilidad con la comunidad educativa, el trabajo en equipo es una de las estrategias que incluida de forma permanente al programa de atención educativa a la diversidad garantiza que su desarrollo sea un acierto (Correa, 1999, p. 86).

De ahí la importancia de poseer comunicación constante clara y abierta con los docentes, padres de familia y alumnos, para tratar de minimizar y/o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social en favor de los alumnos con discapacidad.

Algunos autores como Mónica Castilla (2006) han caracterizado algunas competencias que deben poseer las Maestras de Apoyo con la finalidad de propiciar la Inclusión Educativa como el desarrollo de habilidades sociales, que propicien el autocontrol y la autoestima, generar expectativas positivas en el alumno, tener objetivos y motivación, poseer habilidad para la resolución de conflictos (p. 92), cuya perspectiva que implica un trabajo en colectivo y el desencadenamiento de múltiples relaciones.

Con las demandas actuales se pondera que:

... es indispensable que el maestro de USAER se constituya como un colaborador, un asesor que favorece el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas que acogen y dan respuesta a la diversidad de necesidades, condiciones y características de la población estudiantil. (Campa, 2019, p. 11)

### 2.1.8 Barreras para el aprendizaje y la participación

El término barreras para el aprendizaje y la participación, se comenzó a utilizar con mayor auge en razón de ser de la inclusión educativa. Desde la postura de la integración educativa se hacía alusión al término Necesidades Educativas Especiales (NEE), porque se consideraba que los alumnos requerían de apoyos extras para poder ser integrados en la escuela regular, posteriormente, se reconoce que los alumnos no son los de la situación en conflicto, sino que la sociedad es quien pone obstáculos para que los alumnos accedan al aprendizaje y la participación, de ahí la idea de nombrar barreras para el aprendizaje y la participación social, las cuales los alumnos enfrentan y por ello, se deben prevenir, minimizar y/o eliminar.

Con la perspectiva de inclusión educativa se determinan en los alumnos con discapacidad o alguna condición las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, en la idea de que son obstáculos que:

Se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, 2002, p. 22).

Considerando que son diferentes los ambientes en donde las barreras pueden encontrarse.

En el documento emitido por la SEP en el Diario Oficial de la Federación del primero de junio de 2016, se reconoce a las barreras para el aprendizaje como:

... todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (SEP, 2016).

Por otro lado en las normas de control escolar se nombra a las BAP como:

... aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y

evaluación no adecuados a las características necesidades e intereses de los educandos, entre otros (SEP, 2018, Anexo 1 Normas Específicas de Control Escolar).

Para identificar las barreras se requiere hacer un análisis de los contextos: escolar, aúlico y familiar, mediante el apoyo de los cuestionarios de *la Guía para la evaluación de la mejora de las prácticas inclusivas* y mediante la observación, en dónde se va determinando cuales son las barreras de cada contexto.

Reconocidas las barreras, se hace uso de “apoyos” entendidas como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, p. 19), para que éstas se prevengan, minimicen o bien se eliminen y los alumnos con alguna discapacidad o condición puedan participar en todas las actividades sin riesgo de ser excluidos, ya sea en la escuela o la sociedad.

Al analizar los contextos las barreras se pueden determinar y enunciar de la siguiente manera:

**Cuadro 1. Ejemplos de BAP**

<b>Tipos de barreras</b>	<b>Ejemplos de barreras</b>
<p>CONTEXTO ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la institución escolar no se analizan en Consejos Técnicos Escolares (CTE) los casos de los alumnos con discapacidad o condición, lo que obstaculiza el acceso y permanencia de los alumnos.</li> <li>• En la institución se discrimina al alumno por su condición económica y social lo que impide el acceso a la educación</li> <li>• En la escuela se condiciona a algunos alumnos a ser medicados o atendidos por el especialista lo que ocasiona discriminación.</li> <li>• En la comunidad escolar persisten actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.</li> <li>• En la escuela pocos maestros conocen y emplean el Lenguaje de Señas Mexicano (LSM), por lo que los alumnos sordos presentan dificultades para comunicarse, participar y aprender.</li> <li>• En la escuela los promotores desconocen estrategias específicas para</li> </ul>

<b>Tipos de barreras</b>	<b>Ejemplos de barreras</b>
	<p>la atención a los alumnos con discapacidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La institución no cuenta con rampas ni barandales para alumnos con discapacidad motriz, lo que limita el acceso a la educación.</li> <li>• La comunicación entre el personal de la escuela es poco efectivo lo que impide el manejo de acuerdos para fortalecer los procesos de enseñanza.</li> <li>• En la escuela algunos alumnos rechazan a los alumnos con discapacidad y/o condición lo que dificulta la aceptación a la diversidad.</li> <li>• La escuela desconoce principios básicos para favorecer la educación inclusiva lo que dificulta la aceptación a la diversidad.</li> <li>• En la institución no se cuenta con indicaciones en Braille lo que dificulta el acceso a la información del alumno ciego.</li> <li>• La escuela tiene pocas expectativas de alumnos con discapacidad lo que impide una participación en todas las actividades educativas.</li> <li>• En la escuela solo se elige a los “mejores” alumnos para participar en la escolta, homenajes, ceremonias por lo que se fomentan acciones de exclusión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">CONTEXTO AÚLICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo pedagógico que se desarrolla en las aulas se caracteriza por no tomar en consideración los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje lo cual provoca una desigual participación en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el Curriculum.</li> <li>• En el aula pocas veces se propicia el aprendizaje situado lo que impide el aprendizaje para la vida.</li> <li>• En el aula pocas veces se emplean materiales diversificados lo que dificulta el aprendizaje del alumno.</li> <li>• La ubicación de las aulas dentro de la escuela limita u obstruye el acceso de los alumnos con discapacidad motriz.</li> <li>• Las condiciones ambientales del aula limitan el aprendizaje de los</li> </ul>

Tipos de barreras	Ejemplos de barreras
	<p>alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La distribución del mobiliario en el aula no permite el acceso y la comunicación entre docente- alumno, alumno–alumno, lo que limita la participación.</li> <li>• En el aula no se reconoce el esfuerzo de los alumnos al concluir sus trabajos lo que limita la motivación para aprender.</li> <li>• La planificación y el desarrollo de la clase no responde a la diversidad del alumno lo que dificulta el aprendizaje y la participación del alumno.</li> <li>• Las prácticas metodológicas en el aula no consideran las formas de trabajo colaborativo entre los alumnos lo que disminuye la práctica de valores inclusivos.</li> <li>• Las formas de evaluación en el aula no estimulan los logros de los estudiantes lo que condiciona su motivación para aprender.</li> <li>• El equipo de apoyo no proporciona asesoría sobre estrategias específicas al docente lo que dificulta el aprendizaje de alumnos con discapacidad.</li> </ul>
<p>CONTEXTO FAMILIAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias desconocen los propósitos educativos del Curriculum vigente lo que propicia una limitada colaboración con la escuela en el proceso de aprendizaje de sus hijos.</li> <li>• La familia no cuenta con información sobre el proceso de atención de la USAER lo que limita su participación y compromiso para el logro del aprendizaje de su hijo.</li> <li>• Los padres de familia carecen de información sobre políticas y prácticas educativas inclusivas lo que limita las expectativas de aprendizaje respecto a su hijo.</li> <li>• La madre de familia desconoce al personal de apoyo y sus funciones por lo que las expectativas respecto al servicio no se ven cumplidas.</li> <li>• En el entorno familiar no se promueven hábitos de higiene escolar lo</li> </ul>

Tipos de barreras	Ejemplos de barreras
	<p>que dificulta la inclusión del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres de familia no se involucran en las tareas y trabajo de casa de su hijo lo que dificulta el aprendizaje del alumno en el aula.</li> <li>• Los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) no reconocen los principios de educación inclusiva lo que limita la aceptación a la diversidad.</li> <li>• El alumno no cuenta con los materiales y útiles escolares lo que limita la participación y el aprendizaje del alumno en clase.</li> <li>• Los padres de familia no asisten a los talleres de orientación con docentes de grupo y equipo de USAER lo que limita el cumplimiento de responsabilidades para la mejora del aprendizaje de sus hijos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, con información de Booth y Ainscow, 2002

Las barreras para el aprendizaje son los obstáculos que la sociedad y el contexto en que se desenvuelven presentan para que el alumno con discapacidad o condición, no pueda incluirse en ella de manera satisfactoria, la discapacidad o condición del alumno no es el problema, sino la sociedad que no está preparada para que pueda desarrollarse en ella, sin ningún tipo de exclusión y en una participación total de acuerdo a sus capacidades y habilidades.

## 2.2 Referente metodológico

En éste apartado se mencionan los referentes metodológicos que apoyan la investigación: los supuestos epistemológicos, el método, las técnicas y los instrumentos que permitirán analizar la práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER en el nivel de preescolar.

### 2.2.1 Supuestos epistemológicos

Como lo menciona Pérez (2000), "... se requiere de una formación epistemológica, que posibilite la conformación de los esquemas de pensamiento para estar en posibilidades de problematizar y

reflexionar críticamente...” (p. 13), y así mediante un posicionamiento dar lugar a la construcción del conocimiento, ello “... da sentido a la metodología y a las técnicas que se utilicen, como, igualmente, a las reglas de interpretación que se usen en los procesos de la investigación” (Bernal, 2016, p. 33). El conocimiento no es algo que este dado, está en constante reformulación y construcción, es susceptible a modificarse. Como las situaciones a estudiarse pueden ser considerables se tienen que dar recortes y situar la investigación.

Cada ser humano es distinto, único e irrepetible; en su conformación de docente cada uno posee singularidad, por lo que en su desempeño son diferentes; determinado por múltiples factores, el tiempo, el espacio, la historia, la preparación profesional, las metas personales, el contexto, las situaciones de la escuela y los mismos alumnos que son tan diversos, con toda una subjetividad.

Describir y analizar las situaciones que se viven a diario dentro de las escuelas, permiten identificar que las Prácticas Cotidianas son variables, porque múltiples son las relaciones que se establecen ahí. Dar la mirada a las Maestras de Apoyo de USAER preescolar es reconocerlas en todo ello, se busca describir, documentar, analizar y comprender el porqué de esas prácticas.

### **2.2.2 Investigación cualitativa**

Derivado de la pregunta central de investigación y del objetivo (describir y analizar), en función dar respuesta a ¿cómo es la práctica docente cotidiana de las Maestras de Apoyo?, se da la inclinación por una investigación de tipo cualitativo, dado que:

...tienen como objetivo la descripción de cualidades de un fenómeno, intenta ir al fondo y comprenderlo, busca explicar las razones de diferentes aspectos de la conducta, investiga el porqué de las cosas (Zhizhko, 2016, p. 22).

La propia naturaleza de la investigación demanda la realización de un análisis de la Práctica Docente Cotidiana, además, porque:

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123).

La investigación permite entrar en la cotidianidad de las USAER en las escuelas regulares del nivel preescolar, para reflexionar, comprender esas prácticas, y en determinado momento me permitan transformar mi desempeño como Maestra de Apoyo.

La investigación educativa hace apenas algunos años ha cobrado importancia, sin embargo, para “muchos maestros, gran parte de la investigación educativa parece que no tiene razón de ser” (Woods, 1986, p. 15), en cambio, considero necesario que se enriquezcan este tipo de investigaciones porque hay mucho qué analizar, qué comprender y qué investigar en el ámbito educativo. Las escuelas necesitan ser estudiadas y que esas investigaciones contribuyan al enriquecimiento de las prácticas profesionales para el beneficio de los alumnos.

### **2.2.3 Etnografía**

Es importante reconocer que desde el enfoque cualitativo existen diversos métodos para obtener información acerca del objeto de estudio, pero también es imprescindible identificar que la metodología utilizada estará determinada por las preguntas y los objetivos de investigación.

En sintonía con el primer propósito acerca de describir la práctica docente se hace uso de la etnografía, dado que se ha definido como una “teoría de la descripción” (Rockwell, 2009, p. 19), su uso además, porque “se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permiten estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (Rockwell, 2009, p. 18); es una forma de entrar en el ámbito educativo.

Hago uso, también de la etnografía como método de investigación, porque “busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas... hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujetos” (Piña, 1997, p. 43), situación que tiene por objetivo: reconocer y analizar las prácticas cotidianas de los maestros de apoyo de USAER, que en su hacer diario se relacionan de múltiples formas con todo el personal de la escuela, incluidos padres de familia, docentes de grupo regular, directivos, promotores, personal manual, autoridades de la comunidad.

“Los contextos de investigación son naturales y no son contruidos, ni modificados” (Sandín, 2003, p.125), ello permite que los sucesos que se perciban sean únicos, y de ello, “documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009, p. 21), para comprenderla.

### **2.2.3.1 Observación y entrevista como técnicas de investigación**

La etnografía como estrategia metodológica emplea técnicas específicas para la obtención de información empírica y desde la perspectiva de Rockwell al “documentar lo no documentado”, se hace primordialmente mediante la observación, a través de un “cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video)” (Erickson, 1989, p. 250).

“El trabajo de campo etnográfico se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e incluso, una mayor apertura a la sorpresa” (Rockwell, 2009, p. 25), de ahí que para la observación se debe prestar atención momentos que arrojen significados y que sean relevantes para la investigación, por lo que “los principales requisitos de la observación son un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, 1986, p. 58).

Otra técnica básica para la obtención de información o conocimiento empírico son las entrevistas que facilitarán que lo observado pueda ampliarse desde la voz de las docentes.

Por ello, es importante como investigador perfilar claramente estas dos técnicas y considerar que cada una de ellas aporte información importante sobre el objeto de estudio.

### **2.2.3.2 Registros de observación y guión de entrevista como instrumentos de recopilación de datos**

“El trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevistas” (Bertely, 2011, p. 50) por lo que para la recopilación de la información se hará uso de esos instrumentos, los cuales deben poseer características específicas para que se les apueste porque la información ahí inscrita sea de utilidad, el investigador necesita:

Aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión... se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento. (Bertely, 2011, p. 50).

Durante el trabajo de campo el investigador debe tener presente las preguntas y objetivos de investigación y tener referentes teóricos que le permitan delimitar el guión de la entrevista y lo que quiere observar.

El investigador delimita el contexto, los escenarios, y las unidades de observación y entrevista que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y en sus dimensiones de análisis (Bertely, 2011, p. 47).

Para los registros de observación según Bertely (2011) es necesario:

- incluir un encabezado (con las iniciales del investigador y del sujeto observado y analizado)
- construir claves, separar el registro ampliado en dos columnas (inscripción e interpretación)
- registrar el tiempo cada diez o quince minutos
- incluir conclusiones tentativas al final de cada registro.

Cuando existen algunas dudas sobre comportamientos o acontecimientos, “para profundizar analíticamente resulta útil recuperar las categorías sociales que usan los actores” (p.53), a modo de cuestionamiento en un guión de entrevista, lo que permitirá tener más claridad sobre algunas acciones.

Estos referentes permitirán guiar de manera más clara el trabajo de campo durante este proceso de investigación.

#### **2.2.4 Delimitación espacial y temporal**

El transitar en este proceso de investigación dio inicio en Agosto de 2016, en un primer momento con la determinación del proyecto de investigación, elaborado durante el período de Agosto de 2016 a Marzo de 2017, en donde se analizaron contenidos que permitieron enriquecerlo: se identificó la problematización, el estado del arte, el referente teórico y metodológico. Posteriormente, se procedió con el trabajo de campo, que dio inicio en agosto de 2017 y se

concluyó con éste, en marzo de 2018, ello, para hacer dar a conocer como se ha actuado en tiempo y que procesos se han realizado en el desarrollo de esta investigación.

Al tener un proyecto de investigación, se identificaron los espacios apropiados para llevar a cabo el trabajo de campo, en donde se recuperó la información empírica para la construcción del objeto de estudio.

La investigación se realizó en dos escuelas de una zona escolar de educación especial. Las características de los contextos son divergentes, aunque estén estereotipados en contexto urbano y semiurbano, las características de la población como el nivel económico, la preparación profesional de los padres de familia, la propia infraestructura y la organización institucional distan entre una escuela y otra. Las Maestras de Apoyo que permitieron ser observadas pertenecen a la de la misma USAER en el nivel preescolar, reiterando que son escuelas distintas.

Las dos escuelas visitadas son de organización completa, es decir, cuentan con directora subdirectora, en una de ellas secretaria escolar, una docente para cada grupo escolar; promotora de educación física (en ambas escuelas es mujer), promotor de educación artística, promotor de educación para la salud, niñeras y personal de intendencia. En un preescolar hay estudiantes prestando servicio social y sombras de alumnos autistas.

Se consideraron dos escuelas no para realizar la comparación de su práctica, sino descubrir cómo se desempeña cada una en la cotidianidad y cómo resuelven las situaciones que se les presentan, asimismo, bajo la idea de reconocer que los documentos que rigen sus funciones distan de lo que en realidad hacen, en la posibilidad de reflexionar y analizar, para comprender y transformar esas prácticas docentes.

La investigación se concluye al cierre y con la aprobación del presente documento.

### **2.2.5 Trayecto metodológico**

El motivo que en este momento nos permite coincidir deriva de una investigación denominada: “La Práctica Docente Cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER Preescolar”. Por lo que es importante reconocer como se da la construcción del objeto de estudio, el cual se comenzó con la

elaboración de un proyecto de investigación, posteriormente, la siguiente etapa no menos importante fue la entrada al campo para la recuperación de información empírica que permitió la producción de nuevo conocimiento.

Como lo menciona Elsie Rockwell (2009), el proceso central del trabajo de campo es la observación constante y la interacción con la localidad (p. 48), este proceso se comenzó en el mes de junio de 2017, en un primer acercamiento con las docentes para sondear si existía disposición y autorización para participar en ser observadas durante su práctica docente cotidiana. En ese momento también se exploró la apertura de las escuelas para recibirnos como persona ajena a las funciones docentes, en una función de investigadora.

Subsecuentemente, se tuvo acercamiento con las autoridades de la USAER y los directivos de las escuelas a visitar; se indagó a quién se solicitarían los permisos correspondientes, se entregaron los oficios a las autoridades (supervisora de la USAER), ella como los docentes seleccionados aceptaron que se realizara la observación para documentar la práctica docente de dos Maestras de Apoyo de una USAER, en dos jardines de niños, denominados para mantener el anonimato de la siguiente manera:

<b>ESCUELA</b>	<b>MAESTRA DE APOYO</b>
1. J.N. “Lázaro Cárdenas”	“Nancy”
2. J.N. “María Montessori”	“Marisela”

Para el caso de las Maestras de Apoyo, también se usaran nombres ficticios, la primera se denomina “Nancy” y para la otra maestra se usa “Marisela” para nombrarla.

Al finalizar el mes de agosto y a inicios de septiembre comenzaron las primeras observaciones en las escuelas. En primer lugar, la presentación con las autoridades (supervisoras y directivos de escuela regular), la cual se realizó por parte de la directora de la USAER y de la Maestra de Apoyo de cada escuela, en ambas instituciones se apreció apertura para el acceso, incluso amabilidad de las directoras y subdirectoras.

En la escuela No. 2 (J.N. “María Montessori”), se comenzaron a realizar las observaciones, no se contaba con directivo y la presentación se hizo con la subdirectora que de forma inmediata preguntó a la Maestra de Apoyo *–¿con que maestra trabajará?–*, ella respondió que iba sólo a observar el trabajo de ella y no de apoyo a la escuela.

En el mes de septiembre del 2017 al ocurrir el sismo, el trabajo de campo se vio afectado porque las escuelas de observación presentaron daños en algunas aulas, los oficios de dictamen en los que se daba a conocer si las instalaciones se encontraban en condiciones propicias para hacer uso de ellas, se atrasaron en llegar a cada institución. Documento que era necesario para la reincorporación de las actividades, principalmente en el jardín de niños “María Montessori”, cuya escuela permaneció cerrada por más de un mes. Por lo que en este período se centró el trabajo de campo en diseñar algunos ejes para realizar las entrevistas.

En el jardín de niños “Lázaro Cárdenas” aunque no existía dictamen las clases se reincorporaron antes, un aula presentó daños severos, por lo que el grupo fue trasladado al salón de coros, en lo que se realizaba la reconstrucción del aula. Durante ese recorrido del trabajo de campo se han considerado buenos tratos y apertura para apoyar la investigación.

Una de las docentes comentó que podía ser observada, sin embargo, de inicio mencionó que no se le video-grabara, ni en audio tampoco, porque decía *–me pongo nerviosa–*, pero en el transcurso de las visitas se logró convencerla y accedió a la grabación en audio para la entrevista, aunque de inicio mencionaba que si podía *–estudiar las preguntas–*, para que según ella no se pusiera *–nerviosa–*, se le comentó que no, porque no era examen, ni una inspección, que ella tenía que ser lo más natural posible, con la finalidad de dar sentido y significado a sus prácticas y de facilitar lo que ellas realizan de forma cotidiana.

La observación se dio en diversos contextos, se acudió con las Maestras de Apoyo a reuniones y entrevistas con padres de familia, a comentar situaciones con los directivos y negociar espacios y tiempos, se ha estado presente en las orientaciones a docentes, en la intervención en grupo y de manera individual, así como en la toma de acuerdos con el equipo de apoyo y directivos e incluso en reuniones de capacitación de una Maestra de Apoyo en donde les brindaron a las maestras estrategias para trabajar con alumnos ciegos y de baja visión.

Concluido el trabajo de campo vino el proceso tal vez medular, que es el análisis. Al realizar el ejercicio de lectura de los registros de observación y de las entrevistas, se reconocen y reflexiona sobre tres aspectos importantes:

El primero tiene que ver con la forma en que se elaboraron las descripciones. Al realizar las primeras lecturas, de entrada se identificó que es poca la información proporcionada, que era necesario ampliar más cada uno de los aspectos y que era importante precisarla en la columna contigua en ese momento para que no se olvidara u omitiera posteriormente.

La justificación que se da sobre ello, es porque en la idea de no caer en un juego de prejuicios, de etiquetar o suponer, como se había previsto en algunos ejercicios de registros durante el seminario, parece que no se profundizó en cada aspecto, por ejemplo en dar detalles sobre lo que dialogan los sujetos de estudio, en lo que responden cuando les cuestionan otros agentes con los que interaccionan, en describir el contexto y los espacios, en dar más características de las situaciones y de lo ocurrido. Se perciben limitaciones en la descripción. Al reflexionar porque no se precisa sobre ello, se reconoce que en el momento de escribir se dan por hecho que ya se dicen por sí solas las cosas, sin embargo, al leer no están las especificaciones.

Posiblemente, la dificultad que se presentó para ampliar y hacer disertaciones en los escritos, en esto también se pone de manifiesto. Por eso, se reflexiona que se necesita ser más clara y más descriptiva en lo que se dice y no dar por hecho que los otros comprenden las situaciones. En un análisis más introspectivo se atribuye a la vida personal (no solo en lo que se escribe), porque ocurre que en situaciones propias se ponen de manifiesto limitaciones en lo que se expresa de manera oral, hay circunstancias en las que se requiere de ser más explícita y al momento de brindar argumentos hay limitaciones inconscientes y nos atreveríamos a decirlo que también en algunos casos conscientemente, porque se piensa que basta “con una sola palabra” y sin tanto rodeo, sin embargo, en este proceso de formación se identifica que “lo que no se dice, no significa nada más para los otros” y quienes nos leen o escuchan no comprenden del todo las situaciones que no están explícitas.

El segundo aspecto tiene que ver con el estilo, se relaciona con el punto anterior, al momento de escribir no se da crédito a quien habla, lo que dicen los observados, ya que se manifiesta en tercera persona y es en este momento de reflexión cuando nos cuestionamos ¿por qué

inicialmente no se habían rescatado los diálogos al momento de hacer registros?, posiblemente, porque aún nos percibimos más en la actividad de los sujetos de estudio y no como investigadora aún.

Otro motivo, es que las situaciones que se observan invaden la postura de los observados y se quiere dar voz a uno misma. Esa invasión relacionada con la implicación, al no tener la atención diferenciada de una hija en una familia amplia que se sentía desplazada por unos tíos, posiblemente inconscientemente se haya ocupado una postura personal en los registros, en las interpretaciones, los diálogos y los haceres de los observados, o bien, también no se les daba voz a los demás ni una misma porque al momento de redactar se hacía de manera impersonal.

Y el tercero, tiene que ver con lo que se seleccionó, lo que inquietaba y que cada vez prevalecía más. Al leer los registros y entrevistas se rescata y reafirma que existía la necesidad y perseverancia de identificar primordialmente todo lo que hacían las Maestras de Apoyo para su reconocimiento en lo profesional, reconocimiento que también se buscaba o tal vez se buscó en lo personal.

En un primer ejercicio de análisis para la identificación de categorías se creía que todo lo escrito era importante considerar, posteriormente, para organizar los registros física y categorialmente nos propusimos realizar el subrayado desde una codificación a tres colores, el color rosa subraya lo que realizan las maestras, como la orientación a padres, las actividades administrativas, las actividades de enseñanza en grupo y de manera individual, la atención a los alumnos que surgen de manera imprevista, lo que hacen y dicen las maestras en su jornada; el color azul subraya lo que tiene que ver con la descripción o notas hechas en relación al contexto, cuando se habla de cómo es la escuela, los espacios, las localidades; y el color verde identifica las relaciones que establecen las Maestras de Apoyo con padres de familia, con las docentes con los directivos, con el personal de la USAER, con el personal manual, con la gente que les rodea dentro de la escuela.

En las entrevistas al emitir los cuestionamientos se pretendía que las docentes mencionaran los quehaceres que aún con la observación no se habían percibido. En ese momento de reflexión, surgen dos aspectos importantes en los que se da mirada: “las actividades administrativas suelen demandar tiempo en la jornada escolar, pero las docentes las consideran importantes en la atención de los alumnos “son el punto de partida”, y por otro lado, durante su jornada existen

situaciones imprevistas, las cuales se ven comprometidas a resolver, manifiestan que hay situaciones de conflictos familiares, emocionales en los alumnos que no presentan discapacidad y que interfieren en el aprendizaje y como “apoyo” están comprometidas en orientar a la docente, a los padres de familia y a los mismos alumnos.

Se percibe que también es importante rescatar el sentir y las emociones de las maestras, lo que determina sus funciones y lo que hacen día a día; en concordancia con la implicación ello se relaciona con la expresión de sentimientos y emociones.

El análisis está basado primordialmente en reconocer el trabajo de las docentes en el entendido de no perder de vista el objetivo: describir y analizar la práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo.

En las entrevistas al realizar el ejercicio prematuro de análisis se identifica que hay una inquietud que se sigue manifestando por la necesidad de que las docentes enuncien todo lo que realizan en la escuela. Y reconocido en ambos casos (entrevistas y registros de observación) que la insistencia está en recuperar todo ese quehacer para reconocer ese trabajo que se mantiene tal vez olvidado, tal vez malinterpretado, no diferenciado y con todo lo que se pueda rescatar de las entrevistas y los registros permitirá resaltarlos, ser valorado por los demás, independientemente del modelo de inclusión; y desde implicación con la historia personal se relaciona con reconocerse y ser reconocida, de diferenciarse y ser diferenciada en una familia. La investigación permitió ir resolviendo situaciones pendientes y ser una guía para encontrar respuestas o poner énfasis en situaciones que se habían obviado.

### **2.3 El contexto de análisis: la USAER**

En este apartado se reconocerá qué es y cómo es la USAER, su conformación y cuál es su función dentro de las escuelas, en específico en el nivel preescolar en donde se realizó la investigación de campo. Desde el marco de la reforma educativa la USAER se define como:

...un servicio de educación especial que colabora con las escuelas de educación básica en la construcción de una educación inclusiva, de calidad y en igualdad de oportunidades. Proporciona orientación, asesoría y acompañamiento al Consejo Técnico Escolar y a las familias para la identificación y eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas que se encuentran en condición

de discapacidad, autismo, aptitudes sobresalientes, con dificultades graves de aprendizaje, comunicación, conducta u otros, que se encuentren en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión. Diseña y desarrolla programas específicos, estrategias diversificadas y ajustes razonables. De igual manera propicia la vinculación interinstitucional (Campa, 2019, p. 68).

Unidades que persiguen eliminar las BAP de los alumnos con alguna discapacidad o condición, se encargan principalmente de diseñar programas específicos, estrategias diversificadas y ajustes razonables, con un trabajo colaborativo entre directivos, docentes y padres de familia, así también, se apoyan de otras instituciones o especialistas (médicos, terapeutas) para dar la atención de los alumnos y poder eliminar o minimizar las BAP.

A las USAER para diferenciarlas y reconocerlas una de otra se les asigna un número que en este caso omitimos por cuestiones de privacidad. La numeración es en general sin importar el nivel en donde se da el servicio, porque puede ser en preescolar, primaria o secundaria. Ahora caracterizaremos y conoceremos un poco más de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de estudio.

La USAER se encuentra en el nivel preescolar, pertenece a una zona escolar de educación especial de la ciudad de Toluca en el Estado de México. Cada USAER debe tener una escuela sede, en este caso dicha sede se localiza en una de las delegaciones de la ciudad de Toluca. Se le llama escuela sede porque es la referencia que se da en cuanto a ubicación de la USAER, en esa escuela se encuentra el archivo y la documentación como expedientes del personal, los oficios que se emiten, las carpetas de bienes muebles e inmuebles que tiene la unidad, todos estos documentos se encuentran en específico en el aula asignada para el servicio; cuenta con su propia clave del centro de trabajo (CCT), con una directora como figura de autoridad. De acuerdo a las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006) “...la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo” (SEP, 2006, p. 38)

El equipo de apoyo de la USAER se integra por una directora, asignada en este caso por una promoción, ya que realizó examen para poder ascender de maestra de apoyo a directora escolar, cuenta con 19 años de servicio, y tres años en la función de directivo. Tiene formación inicial del

Licenciada en Educación Especial en el área de problemas de aprendizaje, su experiencia profesional ha sido en el nivel de educación especial como maestra de apoyo por 16 años y en contra turno tiene plaza de horas clase en el nivel secundaria. Por la asignación de la plaza por promoción, en el 2018 de acuerdo a los lineamientos del servicio profesional docente fue evaluada nuevamente para proporcionarle la plaza de manera indeterminada.

La psicóloga de la USAER tiene prestando su servicio en la unidad 4 años, de profesión es licenciada en psicología, egresada de UVM, curso una maestría en neuropsicología y educación y está en proceso de titulación; cuenta con 9 años de servicio.

La docente asignada con funciones de maestra de comunicación, tiene formación inicial de licenciada en psicología, sin embargo, ha realizado estudios de especialización en área de lenguaje y comunicación, recientemente concluyó la maestría en psicoterapia, en la USAER ha prestado su servicio desde el 2008, cuenta con 16 años de servicio.

La trabajadora social también tiene formación en la licenciatura en psicología, al igual que la maestra de comunicación, su experiencia laboral desde su basificación ha sido en esta USAER, con una función distinta a su perfil profesional.

Las Maestras de Apoyo de la unidad, están conformadas por cinco integrantes, quienes permanecen en cada una de las escuelas ya mencionadas de forma permanente. La formación inicial de dos de ellas es de licenciadas en educación especial en el área de problemas de aprendizaje, una maestra tiene formación de licenciada en educación preescolar, otra más la licenciatura en pedagogía y otra en psicología.

Las USAER se asignan a las escuelas de educación regular de acuerdo a la demanda existente de alumnos inscritos con discapacidad, condición y/o aptitudes sobresalientes, que le permita posibilitar su inclusión. La USAER donde se realizó el trabajo de campo atiende a 5 jardines de niños, en el nivel básico de educación preescolar, las escuelas están ubicadas en dos colonias dentro de la ciudad y en tres delegaciones del municipio de Toluca.

Dos de las escuelas en el que presta el servicio la unidad, pertenecen a un contexto urbano, porque se encuentran dentro del centro de Toluca. Las otras tres en un contexto semi urbano, en tres poblaciones pertenecientes a este municipio, con distancias considerables una de la otra.

Cabe destacar que las cinco escuelas no corresponden a la misma zona escolar del nivel preescolar, porque no son asignadas por ubicación sino por la demanda de alumnos.

La USAER desde su creación no se ha mantenido en estas escuelas, ha sufrido traslados, algunos de los motivos, es porque ya no había suficiente número de alumnos con discapacidad, y una de las condiciones para la permanencia en el servicio es que haya un número considerable de alumnos que enfrenten barreras para el aprendizaje; o bien, debido a la poca aceptación del equipo por parte de directivos y docentes, que para evitar conflictos mayores se pacta su movilidad a escuelas nuevas que requieran el servicio de la USAER.

Para que se pueda brindar el servicio se realiza un estudio de factibilidad por las autoridades (supervisión y directivos de la USAER), la escuela debe proporcionar un espacio exclusivo (un aula), así como tener un número considerable de alumnos con discapacidad o condición, mínimo diez.

Cabe mencionar que si algunas directoras o supervisores de otras escuelas que no cuentan con el servicio hacen la petición de que la unidad pueda, ya sea evaluar a alumnos, orientar a docentes y padres de familia, la USAER está en la disposición de prestar un servicio de extensión, puede asignarse a la Maestra de Apoyo que atiende a menos alumnos con discapacidad y dependiendo de las necesidades se ubica también a alguna integrante de equipo, para que acudan a evaluar y orientar en la escuela de petición.

Para el ciclo escolar en cuestión 2017-2018, con la incorporación de otra USAER para el nivel de preescolar a la zona, ya no existe gran demanda de servicio de extensión, en ocasiones solo ha sido para evaluar a alumnos y orientar a docentes de un preescolar cercano o también en el turno vespertino se ha solicitado el apoyo, en ocasiones se pide a los papás que asistan a talleres y orientaciones a la escuela más cercana donde se tenga el servicio de manera permanente.

### **2.3.1 Jardín de niños que atiende**

Derivado de la naturaleza del objeto de estudio, se determinó realizar el trabajo de campo en dos instituciones de educación básica en el nivel preescolar, las cuales cuentan con el servicio de la misma USAER.

Las escuelas nombradas de la siguiente manera es para mantener el anonimato son: J.N. “Lázaro Cárdenas” de la ciudad de Toluca y el J.N. “María Montessori” de una población de dicho municipio.

#### **2.3.1.1 J.N. “Lázaro Cárdenas”**

El Jardín de Niños “Lázaro Cárdenas” se encuentra ubicado en una colonia céntrica del municipio de Toluca. La escuela es de organización completa, tiene directora, subdirectora y secretaria escolar, son 11 grupos con docentes de grupo regular: 2 de primero, 4 de segundo y 5 de tercero. Cuenta con personal de educación física, educación artística y educación para la salud, intendentes y personal auxiliar de las maestras, las denominadas “seños” o “niñeras”.

El contexto socioeconómico de los padres de familia de los alumnos que asisten a la escuela es medio, es una colonia netamente urbana, porque cuentan con todos los servicios públicos de agua, luz, drenaje, alumbrado público, transporte, teléfono. La preparación de los padres de familia es de bachillerato y licenciatura, son empleados en oficinas, servidores públicos o con negocios propios en su mayoría. Se identifican familias nucleares, algunas otras son familias extensas (padres y abuelos). Se aprecia compromiso de ambos padres de familia, porque es comúnmente que los dos asistan a la escuela.

La USAER, recientemente se incorporó a la escuela, éste es el tercer ciclo escolar que da la atención; el servicio estaba en otro preescolar y en otro poblado del municipio, pero al parecer el cambio de directora de la escuela regular, produjo el traslado, porque la recién llegada no daba apoyo a la unidad, para realizar actividades, dar tiempos y espacios para la orientaciones, lo cual refiere la Maestra de Apoyo. Los días de visita del equipo de apoyo de la USAER son los lunes.

La escuela tiene diferentes módulos en donde se encuentran los salones por grado, un patio central con techumbre, un auditorio pequeño, un chapoteadero, áreas verdes, dos patios pequeños y un estacionamiento. Dos módulos de sanitarios unos en la parte de enfrente y otros en la parte de atrás. La supervisión escolar de esta escuela se encuentra en uno de los módulos de la institución, casi junto al espacio asignado para la USAER.

La escuela ha presentado cambios constantes de directivos, y se refiere que las relaciones entre su personal no son tan cordiales, hay oposición en la toma de decisiones por parte de las docentes hacia los directivos. Sin embargo, la Maestra de Apoyo refiere optar por una posición neutral para no entorpecer las relaciones de comunicación con todo el personal de la institución.

### **2.3.1.2 J.N. “María Montessori”**

El Jardín de Niños “María Montessori” se ubica casi en el centro de un poblado del municipio de Toluca. La calle de acceso a la escuela al momento del trabajo de campo, estaba intransitable debido a que se estaban haciendo reparaciones en el drenaje y en el agua potable.

Los alumnos que asisten a dicha institución provienen de un medio socioeconómico semiurbano. La comunidad cuenta con servicios de agua potable, luz, teléfono, no todas las calles se encuentran pavimentadas, y sólo algunas familias cuentan con internet. La preparación de los padres de familia es de primaria y secundaria, se desempeñan en oficios como albañiles, comerciantes, empleadas domésticas, ayudantes. Las familias de los alumnos son familias en su mayoría disfuncionales, se identifica mucho la ausencia de figura paterna, porque mayormente quienes asisten a la escuela son las madres de familia, de igual manera se reconoce que son padres muy jóvenes, no cuentan con casa propia porque en las entrevistas muchos refieren vivir en casa de los abuelos de los alumnos, su nivel económico es bajo. Existen problemáticas sociales en la comunidad de alcoholismo, drogadicción y delincuencia.

La escuela se encuentra entre varias casas particulares, la entrada es pequeña y por la cual se tiene que pasar por un pasillo largo para acceder al patio y a las aulas. Atiende a 9 grupos: 4 de segundo y 5 de tercero. Cuenta con directora la cual recientemente ocupó el cargo, debido a que

la anterior tuvo diferencias con docentes, padres de familia y personal de la supervisión, por lo que se propició su movilidad a otra escuela.

La escuela tiene el servicio de promotoría de educación física, artística, y educación para la salud, así como personal manual y dos intendentes. La sede de la supervisión escolar de esa zona de preescolar, está en este jardín de niños, su oficina se encuentra casi a la entrada de la escuela. Los días de visita de equipo de apoyo son los días miércoles.

### **2.3.2 Maestras de Apoyo**

La elección de las Maestras de Apoyo no se realizó al azar, se consideraron aspectos como que existieran facilidades para realizar la investigación, en la idea del consentimiento de las propias Maestras de Apoyo para ser observadas en los momentos de visita, de estar sujetas a una entrevista. Asimismo, que se permitiera el acceso a las escuelas por parte de las autoridades educativas de educación regular, como de educación especial.

Otro aspecto que se consideró, es que se tuviera familiarización y cierto acercamiento con el servicio, que se fuera “nativo” al ser esa USAER en la que he prestado servicio, y de la cual se reconoce previamente ya una forma de trabajo, no específicamente en las dos instituciones pero sí en dicha unidad.

Un factor más es que había cierto acercamiento y “confianza” con cada una de las maestras, además de que se tenía conocimiento de la formación profesional e inicial de cada una de ellas, situación que fue importante también para determinar documentar su práctica, porque más que realizar un estudio comparativo porque una presenta el perfil de licenciatura en educación especial en el área de problemas de aprendizaje y la otra docente cuenta con el perfil inicial de Licenciada en educación preescolar, era comprender porque ejercen su función de determinada forma. Ambas cuentan ya con más de 14 años de experiencia en educación especial, motivo, que permitirá analizar cómo han configurado históricamente su práctica.

### **2.3.2.1 Maestra de Apoyo 1**

“Nancy”, Maestra de Apoyo, de la cual se documentó su práctica, ella con 15 años de servicio en el nivel, egresada de la licenciatura en educación especial en el área de problemas de aprendizaje, tiene experiencia desde su incorporación al servicio como Maestra de Apoyo, de inicio en el nivel primaria, en el municipio de Temascalcingo, posteriormente, después de dos años, logra un cambio a la ciudad de Toluca, en la zona escolar que actualmente está. Sin embargo, ha estado en diversos preescolares, pero en la misma USAER y zona escolar, situación determinada por la demanda y la apertura de las escuelas para recibir el servicio. Cursó la maestría y el doctorado en ciencias de la educación familiar, de éste último aún no obtiene el grado.

### **2.3.2.2 Maestra de Apoyo 2**

“Marisela”, es una docente con formación inicial de licenciada en educación preescolar, pero con 18 años de servicio en el nivel de educación especial, por situaciones de política educativa, en el año en que ella egresa, le asignan plaza en una USAER, justamente cuando estas se estaban creando y al no existir suficientes maestros de educación especial el nombramiento que le otorgan es de “docente de aprendizaje” (ahora denominada Maestra de Apoyo de USAER) en una escuela primaria. Posee estudios de profesionalización, acaba de concluir la maestría en ciencias de la educación familiar.

Además de que continuamente esta con la apertura por actualizarse, acude a cursos que son de su interés. Actualmente está en proceso de evaluación para la permanencia en el servicio, situación que en algún momento refiere la estresó, y también la atrasó en el trabajo administrativo de la USAER.

La finalidad de dar a conocer la situación profesional de cada una de las docentes permite reconocer aspectos particulares de su práctica, los cuales en el siguiente capítulo se conceptualizan y se precisan desde lo que se observa.



## **CAPÍTULO 3**

# **LA PRÁCTICA COTIDIANA DE LAS MAESTRAS DE APOYO DE USAER**



## **Presentación**

En este apartado se presentan las actividades recurrentes laborales de dos Maestras de Apoyo, tal como: la jornada escolar, las actividades que realizan, lo que ocurre; su enseñanza, las formas de trabajo y de organización; las relaciones que establecen, el por qué y el cómo de ellas. Como lo menciona Uc Más (2008) “por lo general todas las prácticas tienen los mismos elementos, pero cada profesor “hace aparecerlos” en secuencia distinta y con diferentes ornamentos” (p. 49). Al documentarse estas situaciones nos permitirán identificar esos “ornamentos” y esas formas distintas y recurrentes de la práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo. Lo que se abordará de manera más precisa en los siguientes renglones.

### **3. La Práctica Cotidiana de las Maestras de Apoyo de USAER**

#### **3.1 La jornada de las Maestras de Apoyo**

El trabajo de las Maestras de Apoyo de USAER y en específico en el nivel preescolar, está organizado por una jornada que se enmarca en un horario oficial, determinado por la Secretaría de Educación (SE) en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal, el cual establece en su artículo 53 que:

La jornada de trabajo se establecerá de conformidad con las horas de la currícula para cada nivel escolar, sin perjuicio de las actividades extracurriculares, de vinculación, de capacitación y apoyo a la comunidad que deban llevar a cabo los servidores públicos docentes (1999, p. 30).

El horario establecido para el nivel es a partir de las 8:30, que es la hora máxima en que debe registrar la maestra su llegada y la hora de salida para firmar es a las 13:30 hrs., sin embargo, cada institución tienen disposiciones y acuerdos particulares, de los cuales las Maestras de Apoyo son participes, porque como lo menciona Fierro *et al* (1999), “...el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar de trabajo docente” (p. 76), determinado por los acuerdos establecidos institucionalmente, como a continuación se expresa.

En el Jardín de Niños “Lázaro Cárdenas” la entrada tiene que ser antes de 8:30, para que puedan en caso de tener auto, accederlo al estacionamiento y éste no se quede en la calle, condicionante fuera de lo oficial que las determina para estar antes del horario establecido (8:30). Asimismo, en caso de organizar alguna actividad o reunión en la que implique preparar equipo de cómputo, espacios o materiales, el compromiso se identifica que es personal, para tener todo previsto para su reunión y de ello se deriva su llegada con anterioridad al tiempo de entrada establecido.

En la escuela “María Montessori” la docente llega temprano por condiciones de organización personal, debido a que deja a su hija antes de las 8 de la mañana en la primaria a la que asiste, trasladarse a su centro de trabajo le lleva entre 10 y 20 minutos, por lo que su arribo a la escuela es entre 8:10 y 8:20 a.m. dependiendo del tránsito.

Derivado, tanto de situaciones de prevención por el resguardo del automóvil y por la organización personal, existen condiciones y motivos institucionalmente establecidos y otros más determinados por situaciones personales que prescriben a las Maestras de Apoyo para su llegada temprano a las escuelas que atienden, lo que ocasiona que se reconozca en primer lugar un compromiso por estar antes del horario establecido y cumplir con los protocolos institucionales que son parte de su práctica docente, porque como lo afirma Fernández (2013), que la práctica docente “se realiza dentro de un tiempo y espacio definidos con propósitos y normas” (p.61), mostrando así que se responsabilizan las Maestras de Apoyo por acatar y ser partícipes de lo dispuesto institucionalmente sobre el horario que enmarca la jornada escolar.

A continuación se da cuenta de los aspectos cotidianos que realizan las Maestras de Apoyo en su práctica docente.

La maestra “Marisela” estaciona su auto sobre la calle fuera del preescolar, la otra maestra “Nancy” en el estacionamiento de la institución. Después de estacionar sus autos, a su llegada a la escuela algo que observé y que está muy presente es que ofrecen un saludo a todas las personas que se encuentran en su camino llámese padres de familia, maestras, personal manual, y a los alumnos que identifican los llaman por su nombre, porque otro común es que dado, que se encuentran de manera permanente en los salones no solo identifican a los alumnos que atienden, sino también algunos de los integrantes del grupo.

Ya en su aula, sobre su escritorio y en las mesas dejan sus pertenencias (como bolsas y documentos), se dirigen a firmar en sus registros de asistencia, que se perciben en ambas situaciones muy a la mano en un espacio del algún estante y de manera visible, y del cual ellas tienen manejo por no depender directamente de la escuela, se identifica que aunque están dentro de la institución es personal de apoyo y ello determina que tengan el propio manejo de su lista de asistencia en el espacio que les es asignado y no en la dirección de la escuela, sin hacer mal uso o abuso de sus horarios porque cumplen con lo establecido del horario de una jornada escolar, como se menciona antes.

Posteriormente, salen de su salón y me percató que es común en los días de su jornada que se dirijan a la dirección para saludar a los directivos del preescolar y a las docentes, aunque ahí no hay que reportar su asistencia, el saludar desde mi apreciación es la manera de dar a conocer su hora de llegada y que están ya presentes en la institución porque como lo manifiesta UC Más (2008), es parte del “ornamento” extraoficial cuando hacen su llegada.

Dependiendo del día, la jornada se comienza a desarrollar. Las Maestras de Apoyo, ya tienen previamente organizadas las actividades y los horarios en que las ejecutarán, es importante enfatizar que las características del nivel determinan las actividades de la jornada, “la mañana de trabajo de preescolar es muy corta, por las actividades que tienen [los niños], de tomar su lunch, de lavarse sus manos y de su recreo, entonces la mañana de trabajo para mí es principal de 9 a 11” (E1MBM/15032018), en ese horario es cuando se da la atención de los alumnos principalmente en las actividades relacionadas con la enseñanza de forma individual o grupal, también en algunas situaciones citan a papás para sugerir actividades que en casa puedan realizar y orientan sobre la elaboración de material didáctico, acuden a observar cómo están trabajando los alumnos para dar acompañamiento para ellos y para sus docentes.

En el nivel preescolar existe tiempo determinado para que los alumnos tomen un refrigerio dentro de las aulas, el horario es variado y enmarcado institucionalmente, en el jardín de niños “María Montessori” se realiza de 11:00 a 11:30 hrs. y en el otro 11:30 a 12:00 hrs.

Se reconoce lo siguiente en los registros de observación: “en el preescolar “Lázaro Cárdenas” hay dos recreos uno para segundo grado y otro para tercero”, (RQ02/NIQ/15092017), ya que se argumenta que el patio es pequeño y los niños no tienen suficiente espacio para desplazarse y así

evitarse accidentes. En el recreo para la maestra “Marisela” está la encomienda de realizar una guardia<sup>4</sup> en un espacio específico de la escuela que cambia cada semana, en el Jardín de Niños “María Montessori” “la maestra “Nancy” no realiza guardia” (R07MBM/10012018), ella observa como sus alumnos se desenvuelven y relacionan con sus compañeros en un espacio distinto al aula: el patio de la escuela.

Posterior al recreo, las Maestras de Apoyo se ocupan ya sea de dar avisos si hay pendientes de reuniones o citas con papás, o de sugerir actividades en los cuadernos, también en ese horario atienden a padres de familia, o incluso realizan actividades en grupo o retoman a los alumnos de manera individual para reforzar ciertos conocimientos o habilidades dicen ellas, dependiendo de lo ocurrido en el día.

La hora de salida de los alumnos es la 13:00 hrs., la Maestra de Apoyo durante ese momento se encuentra en su aula porque es común que las visiten papás, ya sea para informar situaciones médicas o terapéuticas de sus hijos, para que sean orientados sobre actividades o materiales o bien, para informarse sobre el avance de los alumnos, situaciones en las que se vislumbra más la asistencia de algunos papás que de otros, y es donde se puede percibir quién está más comprometido.

En la escuela a partir de la 13:15 ya no hay alumnos ni docentes, por lo que las maestras comúnmente realizan la requisición de seguimientos, ordenan expedientes, van a visitar a las docentes con quienes ya tenían organizada alguna y no la realizaron para reprogramarlas, o bien, si hay situaciones como la inasistencia de los alumnos, realizar ajustes a la planificación, situaciones que no vieron durante el día; en otros momentos se percibe que se prolongan las reuniones con los padres o las pláticas que brinda el personal de la USAER a las maestras de grupo regular.

La hora de salida de las docentes es a partir de las 13:30 horas, aunque también se percibe que existe situaciones de organización institucional que demanda brindar más tiempo del establecido, por ejemplo, preparar alguna reunión o materiales para el día siguiente, reuniones con las maestras de grupo regular y con directivos cuando se tienen pendientes actividades del consejo

---

<sup>4</sup> El nivel preescolar se le denomina “guardia” a la encomienda que tienen las maestras para realizar el cuidado de los alumnos durante el recreo, de vigilar su desenvolvimiento durante el juego, y de dar atención para prevenir accidentes y situaciones que pongan en riesgo su integridad.

técnico o de la ruta de mejora, realizar ajustes curriculares a la planificación de las docentes. Con base en las situaciones el tiempo promedio que se da de manera extra es de media hora, dependiendo de las situaciones a atender, así lo refieren las docentes.

El desarrollo de la jornada escolar está referenciada por una planificación semanal, que enuncia la organización por día de las actividades que realizarán, en ella se encuentra el horario para la atención grupal e individual, pero identifican ambas maestras que hay situaciones imprevistas que deben atender ya sea de forma institucional o en las aulas de manera inmediata, “durante la semana tengo un horario de atención para los niños que son de la USAER, no obstante, pues, durante la jornada se suscitan algunas situaciones que debemos de atender” (E2NIQ/20032018), porque consideran que están interfiriendo en situaciones inmediatas en el aprendizaje de los alumnos, en algunos casos de los alumnos que atienden y en algunos otros que surgen de alumnos que no están atendidos por el servicio.

Un día a la semana se realiza la visita de equipo:

... la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y maestros de apoyo... Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio (SEP, 2006, p. 38).

En el caso del día de visita de equipo de apoyo que es un día a la semana, se abordan las situaciones pendientes: firmar documentos, orientar a padres y docentes, evaluar a niños, trabajar de forma independiente con los alumnos en las áreas que aún presentan dificultad, ya sea en la cognitiva, socioemocional, adaptativa o bien de lenguaje. Ese día, el trabajo lo organiza la Maestra de Apoyo, define horarios y a quiénes atenderá cada una de las integrantes del equipo de USAER.

Lo anterior, es con respecto a cómo la jornada escolar de las Maestras de Apoyo, la cual como pudimos apreciar que está en constante construcción, está determinada por múltiples situaciones muchos de ellos las docentes las llaman “imprevistas”, acordada dicha jornada principalmente por un horario oficial, pero que rebase la norma por la organización personal e institucional en la que se desempeña cada maestra. En ambas situaciones hay muchas coincidencias en su actuar y en la enseñanza, posiblemente determinada por la organización de la propia USAER e incluso de

la zona escolar, sin embargo, con coincidencias cada docente brinda “ornamentos” a esa práctica, como se refieren en particular en los siguientes apartados.

### **3.2 Las actividades administrativas e imprevistas de las Maestras de Apoyo**

Se abordará en los párrafos siguientes las actividades administrativas que desarrollan las maestras de apoyo, así como a lo que ellas denominan actividades “imprevistas”. Dentro de las múltiples actividades que realizan las maestras, una actividad constante que se identificó durante la observación y al realizar el análisis de los registros y de las entrevistas en la jornada escolar de las Maestras de Apoyo, son las actividades administrativas, concebidas de forma empírica por ellas como “elaborar y requisitar documentos”: llenar formatos, realizar y actualizar expedientes y seguimientos de evaluación, hacer oficios de canalización para los alumnos, hacer estadísticas; en este entendido, ese tipo de actividades aparecen en su quehacer cotidiano, y las efectúan tanto dentro como fuera del horario laboral, es decir, algunas las realizan en casa por las tardes, pero, también lo tienen que hacer de forma inmediata dentro del horario laboral, porque así se los solicita su directivo de USAER, del preescolar, personal de la supervisión, las docentes de grupo regular o incluso, las propias circunstancias que presentan los alumnos dentro de la jornada escolar.

Se iniciará por el análisis teórico conceptual sobre “administración”, para identificar si esas actividades que las maestras llaman “administrativas” los son, así que de acuerdo a la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) el vocablo etimológicamente hablando, proviene:

... de las palabras griegas “ad” que significa dirección y, “minister” que quiere decir sirviente o subordinación, se entiende como el logro de los objetivos gracias a la labor de otros (S/F, p. 4).

Por lo que administrar “...se entiende entonces, como la congregar personas, distribuirles tareas y regular sus actividades con el fin de que el conjunto produzca o sirva propósitos generales que todo grupo tiene en vista” (Filho, 1965, p.18), es decir un objetivo en común.

En los documentos publicados en línea por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se tiene que según Fayol “el proceso está compuesto por funciones básicas: planificación, organización, dirección, coordinación, control” (S/A, p.4), como los etapas del proceso de atención en la USAER (detección o evaluación inicial, evaluación psicopedagógica o de los contextos, elaboración y puesta en marcha de propuesta curricular adaptada o la organización y planeación de los apoyos, implementación, seguimiento, sistematización y evaluación).

Dados estos conceptos, se reconoce que al hacer alusión al trabajo administrativo de las Maestras de Apoyo en sólo la requisición y llenado de documentos nos quedamos limitadas porque los momentos del proceso administrativo (planificación, organización, dirección, coordinación y control o evaluación), van más allá de elaborar documentos, noto además, que las etapas son similares a las del proceso de atención de la USAER durante todo el ciclo escolar. Los momentos del proceso de atención que de acuerdo a las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial se centran en las siguientes fases:

- Detección inicial y exploratoria:
  - a) Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
  - b) Evaluación más profunda de algunos niños y niñas
- Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico
- Propuesta curricular adaptada:
  - a) Elaboración
  - b) Puesta en marcha
  - c) Seguimiento y evaluación
- Detección permanente (SEP, 2006, p. 46).

En el MASEE, se enfatizan los aspectos centrales de cada uno de los momentos de trabajo:

1. Construcción del análisis contextual: evaluación inicial;
2. Planeación y organización de los apoyos: el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE),
3. Implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos; y
4. Evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo (SEP, 2011b, p. 27).

Con ello se puede reconocer que las Maestras de Apoyo realizan trabajo administrativo desde sus funciones cada día, porque el trabajo administrativo va en la idea de dirigir y organizar las actividades encaminadas como arriba los refieren los documentos, en la atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación para eliminarlas o minimizarlas,

cuya finalidad y objetivo primordial de su función, existiendo una similitud entre las atapas proceso administrativo señalado y del proceso de atención de la USAER, con ello, se considera que los documentos que realizan son sólo la evidencia concreta de ese trabajo administrativo.

Analicemos algunas situaciones de los que denominan “actividades administrativas”. que son comunes en sus práctica:

... la Maestra de Apoyo (Nancy) salía y entraba del salón, mencionaba que le urgía realizar un oficio de canalización para que un alumno fuera evaluado en el CREE (RO4/NIQ/13112017).

En otro momento también se percibe una situación que se tiene que atender de forma emergente:

...suenan el teléfono de la Maestra de Apoyo, era la directora de USAER que le solicita, menciona ella, enviarle de forma inmediata el seguimiento bimestral a su correo electrónico (RO19/NIQ/19022018).

En las entrevistas la docente “Marisela” lo refiere de la siguiente manera:

“...de repente nos piden documentación de hoy para hoy, y a veces pues el generar, el arrojar esa información, muchas veces ya no seguimos con lo planeado y la atención al grupo por requisitar esa información que nos están solicitando” (E3MBM/22032018).

En esa premura por la realización de esas actividades administrativas, como llenar formatos u obtener algún dato, realizar algún oficio, se postergan actividades que se tenían planeadas, las cuales se desarrollan en otros momentos, es decir, que “las actividades administrativas”, también son parte de las actividades imprevistas, porque emergen como una necesidad inmediata para atenderse. Ahora bien, se mencionará a continuación como se realiza el trabajo administrativo durante todo el ciclo y a diario y que no solo va en la idea de requisitar formatos.

Durante el ciclo escolar se tienen fases y tiempos establecidos para la intervención de las Maestras de Apoyo que conlleva tanto a la planificación, organización, dirección, coordinación y control o evaluación, y por ende a la elaboración de documentos y que son resultado del proceso de atención de la USAER.

En la jornada previa al inicio del ciclo escolar las Maestras de Apoyo se involucran en los “consejos técnicos”<sup>5</sup> con el personal de la institución a la que pertenecen, en ellos, son partícipes de la elaboración de la ruta de mejora, en la que elaboran un proyecto institucional derivado de las necesidades de la escuela, los alumnos y los docentes y se proponen actividades y estrategias para atender esas necesidades; en colectivo realizan el diagnóstico y el plan de mejora escolar, que las guías sugieren, posteriormente, cada una prevé una carpeta de consejo técnico, que así la llaman, en donde se tienen las guías, la ruta, y los productos elaborados en cada consejo del ciclo escolar, estos documentos y formatos que realizan son en colectivo en beneficio de todos los alumnos de la escuela y no sólo para los alumnos que la USAER atiende. Este es el primer momento en que se considera se realizan actividades administrativas en el llenado de formatos.

Además de la carpeta que se mencionó, se integra otra carpeta administrativa que contiene un formato con datos personales con nombre, edad, teléfono, estado civil, dirección, preparación profesional, años de servicio, fecha de ingreso al sistema educativo y al nivel de cada una de apoyo; dicha carpeta también posee datos de la escuela como dirección, Clave del Centro de Trabajo (CCT), nombre de los directivos, matrícula, nombre de docentes grados y grupos, y en ella se anexan durante el ciclo escolar los documentos que se generan durante el trayecto como oficios, circulares, agendas de reuniones, listas de asistencia tanto de la USAER como de la institución. Asimismo, de las carpetas las maestras comienzan a elaborar sus expedientes, y a considerar los formatos que utilizarán para la detección y evaluación de los alumnos a atender.

Cabe mencionar que en la práctica se identifica un proceso de atención, enfocado al alumno, desde una postura de integración educativa y en consideración a las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), aunque en el informe psicopedagógico hay un apartado como lo sugiere el MASSE determinación de apoyos y el tipo de barreras que enfrenta el alumno, esto desde la inclusión, entonces puedo decir aquí que se realizan los documentos, desde una postura de integración en camino a la inclusión educativa.

El proceso administrativo con evidencia documental comienza con la identificación de alumnos con posibles barreras para el aprendizaje y la participación; hacen la observación en grupo para

---

<sup>5</sup> Son las reuniones de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, que se realizan previo al ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes, entre el director y personal docente, para plantear y tomar decisiones en busca de solución a problemáticas y necesidades pedagógicas de los alumnos.

realizar una evaluación del contexto áulico, en ella se identifican a los alumnos que atenderán, si algún alumno ya integrado en el grupo posee diagnóstico de alguna discapacidad o condición la docente de grupo regular elabora un formato denominado “hoja de derivación” (Ver Anexo 1) en la cual debe dar a conocer las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en cada uno de los campos formativos (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo físico y salud, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas), así como el motivo de la derivación, debe ir firma de la Maestra de Apoyo y en este caso de la docente de grupo regular quién es la persona que lo elaboró, o bien, si algún alumno se está detectando la Maestra de Apoyo lo observa y le solicita también a la docente de grupo regular requisitar esa “hoja de derivación” que es la pauta para comenzar la evaluación y atención del alumno.

En el siguiente momento del ciclo escolar, aproximadamente entre los meses de septiembre y noviembre, se cita a los padres de familia, puede ser en la mañana o bien a la hora de la salida, con ellos también se elaborarán documentos, una acta de aceptación (Ver anexo 2) en la que se dan a conocer las responsabilidades y los derechos de aceptar que sus hijos o hijas sean evaluados y atendidos por la USAER, que en su caso se comprometen aparte de acudir a los llamados de la docente de grupo a las citas de la Maestra de Apoyo y del equipo, y de requerirse una terapia o tratamiento alternativo, ellos atenderán esa sugerencia, este formato se firma tanto por padres de familia, docente de grupo regular, equipo de USAER y directivo de la institución.

Habiendo aceptado con una firma lo establecido, las Maestras de Apoyo realizan una entrevista con la cual se recupera información, sobre aspectos del contexto familiar, quiénes integran la familia, qué tipo de vivienda tienen, cómo son las relaciones que establecen entre los integrantes, antecedentes del nacimiento, cómo fue el embarazo, el parto, el desarrollo del niño hasta antes de ingresar al preescolar, antecedentes heredo-familiares; hay toda una guía para cada pregunta, sin embargo, se percibe que con la experiencia, las docentes interrogan más sobre datos que en el momento de darlos a conocer por la persona entrevistada llaman la atención y pudieran ser los posibles factores que estén ocasionando la discapacidad o la condición de los alumnos. (ver anexo 3)

En el mes de octubre se comienza a realizar la evaluación psicopedagógica, para ello las maestras se apoyan en el formato de “evaluación en competencia curricular” (ver anexo 4) en éste, se

consideran los cinco campos formativos, evalúan habilidades basadas en los aprendizajes significativos, esta evaluación se realiza tanto en aula de apoyo como en aula regular, y para ello se observa que la docente utiliza materiales dependiendo de la condición de cada alumno. Cada una tiene cierta particularidad para el llenado del formato, en el caso de “Marisela” ocupa colores para cada criterio, rojo si no logra la habilidad, verde si lo logra, y azul en proceso, pero también en ocasiones realiza anotaciones.

**Imagen 1. Llenado de evaluación de competencia curricular**

**CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL**

RESPONDE A SU NOMBRE	SI	NO	OBSERVACIONES
EXPRESA SUS SENTIMIENTOS, PREFERENCIAS Y NECESIDADES			
SATISFACE SUS NECESIDADES BÁSICAS DE MANERA AUTÓNOMA			
RECONOCE SUS PERTENENCIAS			
MUESTRA DISPOSICIÓN POR APRENDER			
ACEPTA LÍMITES Y NORMAS			
CONTROLA IMPULSOS			
SE RELACIONA CON SUS COMPAÑEROS			
CUIDA DE SU PERSONA			
SE INVOLUCRA EN ACTIVIDADES COLECTIVAS			
CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES; EXPLIQUE:			

● Logrado  
● No logrado  
● Proceso

**CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO**

CUANTIFICADORES	CRITERIO	CLASIFICACIÓN	FIGURAS GEOMÉTRICAS	RECONOCE	TRAZA	IDENTIFICACIÓN DE TAMAÑOS	CRITERIOS	SI	NO
POCOS	✓	POR FORMA	CIRCULO	✓		CHICO			
MUCHOS	✓	POR COLOR	TRIANGULO	✓		GRANDE			
TODOS	✓	POR TAMAÑOS	CUADRADO	✓		CORTO			
ALGUNOS	✓	POR TEXTURAS	RECTANGULO	✓		LARGO			
NINGUNO	✓	SEGURIMIENTO DE INSTRUCCIONES	ROMBO	✓					
IGUAL QUE	✓	1 COMANDO							
MÁS QUE	✓	2 COMANDOS							
MENOS QUE	✓	3 COMANDOS							
	✓	4 COMANDO							
	✓	NO DE COMANDOS							

COLORES	SI	NO	SABORES	SI	NO	OLORES	SI	NO	DISCRIMINACIÓN TÁCTIL	SI	NO
LOS RECONOCE			AGRIO			AGRADABLES			DURO		
ROJO	✓		DULCE			DESAGRADABLES			BLANDO		
AZUL	✓		SALADO						LISO		
VERDE	✓		AMARGO						RASPOSO		
AMARILLO	✓					UBICACIÓN ESPACIAL	SI	NO	MOLADO		
NARANJA	✓					ARRIBA			SECO		
ROSA	✓		UNIDADES DE MEDIDA	SI	NO	ABAJO	✓		FRIJO		
CAFE	✓		RELOJ			DERECHA			CALENTE		
NEGRO	✓		METRO			IZQUIERDA	✓		TIBIO		
			BASCULA								
GRIS	✓		TERMOMETRO			DENTRO/ FUERA	✓				
									RECONOCE LINEAS		
MORADO	✓		SERIACIÓN:			JUNTO A			RECTAS		
BLANCO	✓					SOBRE /DEBAJO			INCLINADAS		
BEIGE	✓					CERCA/ LEJOS	✓		CURVAS		
LOS ASOCIA ¿CON QUE?						DELANTE/ DETRAS	✓				

**UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL**

¿RECONOCE Y EMPLEA LOS DÍAS DE LA SEMANA? ✓

¿QUÉ HACES ANTES DE VENIR A LA ESCUELA? ✓

Fuente: Galería personal

En la situación de “Nancy” se percibe que realiza marcas como palomas o líneas y también anotaciones que le permitirán posteriormente realizar una evaluación más descriptiva por campo formativo.

Los otros integrantes del equipo de apoyo (la psicóloga, la maestra de comunicación y la trabajadora social) también realizan una evaluación en el día de visita a la escuela, la información que arroja las evaluaciones se conjunta en un informe psicopedagógico. Quién tiene la encomienda de realizar la integración del informe es la Maestra de Apoyo, éste se les da a conocer a los padres de familia y de él se deriva otro documento que es la propuesta curricular adaptada.

De los documentos mencionados, se cuentan con formatos específicos para su requisición, en algunos de los casos en el archivo de la USAER poseen copias para cuando se requieran, tal es el caso de las hojas de derivación que se entregan a las docentes en donde explican los motivos por el cual canalizan a los alumnos al servicio, el formato de acta de aceptación en donde los padres de familia firman comprometiéndose en conjunto con la Maestra de Apoyo o integrantes de equipo para dar la atención al alumno, la hojas de evaluación curricular, los formatos de entrevista a padres de familia, las hojas de evaluación continua de los alumnos, porque en caso de que se requieran se tienen a la mano. Se ha identificado que en cualquier momento del ciclo se derivan nuevos alumnos o bien, son inscritos en la institución porque los padres de familia solicita la inclusión de sus hijos en la escuela con la que cuenta el servicio de USAER, por lo que el proceso de atención se da en todo momento.

Se ha reconocido que en cada uno de esos documentos se coloca la firma de quienes son los involucrados, principalmente de directora de USAER, integrantes de equipo, Maestra de Apoyo, docente de grupo regular, padres de familia.

En otro caso hay documentos que poseen en formatos electrónicos y de los cuales se realiza el llenado en la computadora, como el informe psicopedagógico, la propuesta curricular adaptada, el padrón, los oficios de canalización, al final de su llenado se imprimen de igual manera se firman y se tienen en el expediente de alumno o en la carpeta administrativa de la Maestra de Apoyo.

Documentos como la lista de asistencia y la planificación semanal, ya se tienen en la USAER de forma permanente y se va realizando el llenado de acuerdo al día o semana que corresponde.

Dichos documentos son esenciales en el proceso de atención porque desde un punto de vista funcional permiten a las Maestras de Apoyo tener claridad sobre los aspectos y habilidades se trabajarán con los alumnos, así mismo a organizar los tiempos y su jornada laboral.

Uno de los supuestos primordiales al iniciar el trabajo de campo era que las maestras enfocaban mayor tiempo a las actividades administrativas entendidas sólo como la elaboración y llenado de documentos y que éstas restaban tiempo a las que tienen que ver con la enseñanza de los alumnos, sin embargo, al realizar el análisis de la práctica y de todos los documentos que se hacen en el transcurso del ciclo escolar atendiendo al proceso de atención, se identificó que las actividades administrativas son parte de la cotidianidad de las maestras, las realizan en todo momento y son básicas para la enseñanza tal y como lo manifiestan las docentes durante las entrevistas:

... como docentes necesitamos de tener una línea, de tener escrito así que vamos a trabajar del lenguaje oral y esta actividad la siguiente y la tercera y una evidencia de que sí se hizo para llegar a un producto, funcionó o no funcionó, la podemos transformar o mover, entonces, si creo que es algo, si es un trabajo productivo, realmente es un trabajo muy grande pero realmente productivo, que reconoce las actividades que te funcionan o que puedes orientar, puedes mover (E3MBM/22032018).

El proceso administrativo que ejecutan las Maestras de Apoyo a través de las etapas del proceso de atención de la USAER, como ellas lo denominan, ponen también de manifiesto habilidades propias, derivadas en primer lugar de la experiencia pedagógica, de los saberes y concepciones con respecto a las discapacidades, de los procesos de aprendizaje, y como lo menciona Hernández (2012), de un “ojo clínico”, para el diagnóstico y la evaluación (p.169), que han desarrollado desde su práctica y que se nota en el desempeño de cada una de las docentes.

Las tareas administrativas de la Maestra de Apoyo son diversas, muchas de ellas planeadas y otras más se realizan porque en el momento de forma imprevista se le solicitan realizar, pero, también es destacable reconocer que no solo las funciones administrativas se manifiestan de forma inesperada, sino también las actividades de enseñanza, como se analizará posteriormente.

Se reconocerá primero, el término *imprevisto* haciendo referencia “a aquello que no pudo ser visto, detectado o conocido con anticipación” (Pérez, 2018).

Dadas las circunstancias anteriores se identifica que la Práctica Cotidiana de la Maestra de Apoyo esta permeada por diversas circunstancias que en su momento urgen atender, y que sin planearse surgen de manera espontánea e inesperada, tal y como lo menciona la docente:

... durante la jornada se suscitan algunas situaciones que debemos de atender ehh, como el caso que nos pasó la semana pasada cuando estuvo usted aquí en ese acompañamiento del pequeño que tuvo una crisis de ausencia, entonces pues las actividades que se programan, pues se reestructuran y después se atienden, ya que cuando hay alguna situación de importancia y requiera su atención inmediata pues se le da solución a eso o por lo general siempre nos vamos conforme a la planificación y la atención en horarios de acuerdo a los grupos que se atienden (E2NQI/20032018).

Su quehacer cotidiano presenta situaciones que se determinan en el momento por las circunstancias, pero que son parte de sus funciones resolverlos porque así se estarían eliminando las BAP que se podrían denominar *imprevistas*, porque si urge algo que resolver es porque se están presentando obstáculos para el aprendizaje o la participación del alumno y es necesario minimizar y/o eliminar esas barreras que surgieron imprevistamente.

### 3.3 La enseñanza de las Maestras de Apoyo

En este apartado se da conocer cómo es la enseñanza de las Maestras de Apoyo, porque si bien es cierto que desde la perspectiva de inclusión, su función primordial es minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, mediante el acompañamiento, la asesoría y la orientación, se percibe en la realidad que se dedican y preocupan porque los alumnos adquieran habilidades sociales, cognitivas, de autonomía; lo realizan a través de la enseñanza de los aprendizajes que enmarcan los planes y programas, que para algunos casos se retoman a los alumnos ya sea de manera individual o en pequeños subgrupos dadas las circunstancias de la discapacidad o condición que posean, tal y como lo manifiestan en su práctica cotidiana las Maestras de Apoyo y se mencionará en los siguientes párrafos.

Se comenzará por reconocer la referencia teórica sobre enseñanza. Desde la etimología es “*nutrir* o *cultivar* al niño que está creciendo (como se hace en un jardín de infancia)” (Skinner, 1970, p. 5), desde la postura de Coll (2010) es “la acción educativa intencional, sistemática y planificada del profesorado” (p.8), ahora como enseñanza se identificó que la Maestra de Apoyo se encarga

primordialmente de desarrollar aprendizajes que son esperados para la edad y para el nivel de desarrollo establecidos en cada uno de los campos formativos dentro del Plan y Programa de Educación Preescolar, que son la guía curricular de la cual hacen uso para la implementación de estrategias y de actividades y por supuesto basándose en lo que requieren los alumnos que enfrentan BAP, de acuerdo a la propuesta curricular adaptada, derivada del informe psicopedagógico en la que se establecen los tipos de apoyo que se les brindarán a los alumnos dentro del aula.

Las actividades recurrentes que se aprecian en la jornada de las maestras, es que principalmente en la mañana de trabajo que comprende de 9 a 11 hrs., en este horario se encargan de poner en marcha actividades concernientes a la enseñanza, especialmente, de aprendizajes que tienen que ver con la adquisición del sentido numérico, la identificación y asociación de colores, formas y texturas; la identificación del nombre escrito, reconocer y trazar gráficas, el desarrollo de habilidades motrices como el equilibrio y el control de movimientos al correr y caminar, la identificación del esquema corporal de forma gráfica y de manera sensorio motriz (en ellos mismos nombrar y señalar las partes del cuerpo), identificar la secuencia y los personajes al leerles un cuento, el control y manejo de las emociones, expresar sentimientos y emociones de forma oral y gráfica, expresarse con fluidez y coherencia, establecer relaciones cordiales y respetar las reglas dentro del salón, controlar sus impulsos y evitar agredir a sus compañeros, como a continuación se manifiesta.

En el Jardín de Niños “María Montessori”, se pudo apreciar la enseñanza en grupo regular cuando la Maestra de Apoyo realizó en dos grupos de tercer grado una actividad del campo formativo de lenguaje y comunicación, en el aspecto de lenguaje escrito:

...dictó a los alumnos unas palabras, la finalidad dijo era reconocer en qué nivel de conceptualización de lengua escrita se encontraban los alumnos de todo el grupo, incluidos los tres alumnos que ahí tenía integrados, los niños en una hoja tenían que escribirlas como supieran, cada uno escribió también su nombre, al finalizar solicitó las hojas y dijo que se las llevaría para evaluarlas y las regresaría a la maestra y después de ello mencionó que sugeriría actividades para favorecer el lenguaje escrito en los alumnos del grupo de acuerdo al nivel de conceptualización que prevalecía (RO17NIQ/12022018).

## Imagen 2. La enseñanza de la Maestra de Apoyo en aula regular



Fuente: Galería personal

Esta actividad la dirigió y la planeó la Maestra de Apoyo, porque en esa aula estaba una niña con un trastorno generalizado en el desarrollo, cuyas características principales eran un desfase en el lenguaje, con dificultad para socializar, con periodos cortos de atención. Todos los alumnos realizaron la actividad incluida ella, la intención de la maestra dijo era evaluar el desempeño de dicha alumna y así poder sugerir estrategias propias para el desarrollo de la conceptualización del nivel de escritura, tanto de la niña como de todos sus compañeros.

Como lo señala Fierro *et al* “el maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo... para que construyan su propio conocimiento” (1999, p. 121), las Maestras de Apoyo son las encargadas de que en el nivel preescolar los alumnos que enfrentan BAP puedan acceder a los aprendizajes de la mejor forma, por ello, en la propuesta curricular se establecen los apartados en los que se debe realizar los ajustes que requiere cada alumno que puede ser en los contenidos, en la metodología o en la evaluación dependiendo de la determinación de barreras de cada alumno.

Otra situación interesante que se puede apreciar es que los campos formativos que las Maestras de Apoyo abordan principalmente: son pensamiento matemático, lenguaje y comunicación,

desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social; del campo de exploración y conocimiento del mundo y expresión y apreciación artísticas, no se perciben actividades específicas para desarrollar aprendizajes esperados.

Aunque esa es una de las situaciones que en la práctica sigue prevaleciendo. Como lo señala Hernández (2012):

Es deseable que el maestro de apoyo aborde, además de los contenidos de las asignaturas, los prerrequisitos para la adquisición de los aprendizajes que le permitan aprender más rápido y con más eficacia y por tanto que favorezcan la competencia para el aprendizaje permanente, que es una de las cinco competencias para la vida (p. 19).

No obstante, aparte de desarrollar aprendizajes específicos prioritariamente de los campos que se mencionaron, su enseñanza la basan también en desarrollar habilidades cognitivas como memoria, razonamiento, atención, comprensión, percepción, y un gran peso que dan es que el niño se muestre seguro de sí mismo y favorezcan su autoestima; habilidades que consideran básicas para la adquisición de aprendizajes de los contenidos de la currícula y por ello no dan tanto peso a todos los campos formativos.

Así como se caracteriza que la enseñanza de la Maestra de Apoyo está dada tanto en grupo regular en la que guía actividades para favorecer aprendizajes, también, se retoma al alumno de forma individual y lo hace además en subgrupos de dos o tres integrantes.

A estas dos últimas formas de enseñanza más personalizada, se denominan como una enseñanza más centrada en los alumnos, porque los retoma para atender las necesidades particulares de cada uno, como lo menciona Legorreta (2018) y de lo cual se hace referencia en el siguiente apartado.

### **3.3.1 La enseñanza centrada en el alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación**

En los siguientes párrafos se hará mención sobre el trabajo de enseñanza que realizan las maestras con los alumnos que enfrentan BAP, debido a que son los actores principales con los que desde su función centran su enseñanza, por lo que es preciso abordar cómo se realiza esta acción, aunque cabe destacar que no es una de sus funciones primordiales dado que sus funciones son de asesoría, acompañamiento y orientación (SEP, 2006).

Desde la perspectiva actual sobre educación inclusiva es preciso reconocer su función, dicha educación es aquella que:

... garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP, 2010, p. 19).

Esta educación reniega del apoyo individual a los alumnos que enfrentan BAP, porque se menciona que es una forma de excluir. De acuerdo con el nuevo planteamiento de la reforma educativa de promover escuelas inclusivas, se manifiesta que:

... la USAER promueve a través de sus estrategias de apoyo y de su intervención directa en el aula regular el desarrollo de aprendizajes específicos de los alumnos o las alumnas con discapacidad... (SEP, 2011b, p. 129).

Sin embargo, al realizar la observación de la práctica docente de las Maestras de Apoyo se identifica que si bien es cierto que se busca la inclusión del alumno dentro del aula, también de cierta manera dicen ellas para “compensar” las características propias de la discapacidad y condición, se brinda esa atención personalizada a los alumnos.

Como es una práctica recurrente de las Maestras de Apoyo, aún pese a lo que persigue la escuela inclusiva, analicemos qué es la enseñanza individual. La enseñanza individual o también centrada en el alumno desde la perspectiva de Legorreta (S/A):

...asume que los maestros deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje (p. 1).

Hay situaciones coincidentes que se aprecian como enseñanza centrada de manera individual en el alumno. De inicio en el momento cuando las docentes desde la planificación anticipan el trabajo individual organizándolo en un horario y determinando lo que quieren lograr con ellos (aprendizaje esperado), ya se visualiza una enseñanza específica para el alumno que enfrenta BAP, veamos cómo lo realizan.

“Marisela” manifiesta que su intervención con los alumnos es prioritariamente individual, y que ve mayores resultados “las maestras ven más avances con los alumnos cuando trabajo de manera individual” (E1MBM/100318/), casi no realiza actividades en grupo, porque dice que tampoco es “promotora”. Esta aseveración me remite a reflexionar acerca de cuál será la idea que tiene acerca de su función en grupo y lo que realiza como Maestra de Apoyo.

Por otro lado “Nancy” menciona:

...en función de la experiencia, también es muy importante la atención individualizada para nuestros niños, aunque hablar del programa de inclusión pues nos dice que es el trabajo directamente en aula, pero también sabedoras de que muchas veces nuestros niños no logran a pesar de las adecuaciones que se hacen de los ajustes razonables a las situaciones de aprendizaje, no logran ese objetivo, entonces tenemos que darles mayores elementos para que alcancen ese aprendizaje esperado que la maestra requiere, entonces yo sí veo la importancia también del trabajo individualizado (E4NIQ/10042018).

La maestra reconoce que aunque normativamente no está permitido el trabajo individualizado, ella lo justifica, en la idea de dar mayores elementos a los sus alumnos, con un sentir de compromiso porque el alumno pueda desarrollar aprendizajes.

En las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, se establecen funciones de las Maestras de Apoyo, específicamente se retomará el apartado que hace hincapié sobre su intervención con los alumnos porque en el documento aún se menciona que “Si es necesario, ofrece apoyos específicos al alumno, en el área de aprendizaje (SEP, 2006, p. 57), documento que puede avalar el apoyo que dan de forma individual.

En el trabajo individualizado las maestras aplican estrategias específicas para cada discapacidad y condición. En las escuelas donde se realizó el trabajo de campo se atienden alumnos con autismo, con discapacidad intelectual, con discapacidad motora, dificultades para el aprendizaje, problemas de comunicación, retardo psicomotor, discapacidad auditiva, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). De ello, se reconoce que al momento de intervenir cada docente mínimo reconoce las características de cada una de las discapacidades y condiciones que atiende, posee saberes previos y específicos, ello le permite determinar las condiciones de trabajo, las estrategias, los recursos, hasta donde le puede exigir al alumno, además, con el informe psicopedagógico se conoce de manera particular al alumno.

Ahora, se mencionará cómo la maestra “Marisela” realiza la implementación de un Método denominado Troncoso<sup>6</sup> que dentro de la atención individualizada utiliza para el aprendizaje de la lectoescritura, con alumnos con discapacidad intelectual:

... se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Schalock et al., 2010, en Hernández 2012, p. 35).

La maestra hizo la elección del Método porque durante su experiencia en educación especial, y sin tener el perfil, menciona que le parecía que el trabajo con cada niño había sido un gran reto, porque *-no sabía cómo-* y al conocer el método, éste le pareció interesante porque mencionaba paso a paso qué ir realizando y por todo lo que se podía desarrollar con los alumnos.

Para conocer un poco más del método, de acuerdo al texto de: Ma. Victoria Troncoso y Ma. Mercedes del Cerro (1998). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Cantabria. Porto Editora. Se retoma una reseña:

El Método Troncoso maneja un método global: parte de lo general a lo particular, de frases y palabras para llegar a sílabas y letras. Se sustenta en la idea de que una palabra crea imágenes mentales, las letras o sílabas son datos que hay que juntar para que den un significado, es más sencillo mantener una imagen mental, que dar un significado a la unión de diferentes elementos.

Es el trabajo individualizado y adaptado a las condiciones de cada alumno.

Los requisitos previos son: ponga atención, sepa escuchar y mirar, lenguaje comprensivo mínimo, percepción visual, percepción auditiva.

Algunas de las condiciones necesarias son:

- ✓ El mobiliario adecuado
  
- ✓ Coordinación ojo mano

---

<sup>6</sup> Método diseñado por la profesora María Victoria Troncoso y la profesora María Mercedes del Cerro para la adquisición de la lectoescritura, principalmente para niños con Síndrome de Down y discapacidad intelectual para la adquisición de la lectoescritura.

- ✓ La postura de estabilidad en el tronco, pies en el piso, brazos apoyados con naturalidad.
- ✓ Manos pinza, presión y prensión correcta
- ✓ Trazos con dirección correcta: trazos verticales, trazos horizontales, trazos de cruz
- ✓ Ayudas: motivación verbal y física, ayudas gráficas

Se divide en:

### **Lectura:**

Pre-lector, en donde se desarrolla la percepción visual y auditiva y posterior a ello se divide en tres etapas:

1. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas
2. Lectura: reconocimiento y aprendizaje de sílabas
3. Progreso en la Lectura: fluidez y comprensión

### **Escritura:**

En la etapa de pre-escritura se desarrolla la psicomotricidad gruesa y fina, y se divide también en tres etapas:

- 1.- Trazos de diferentes tipos
- 2.- Trazos de /a/ /m/, escritura de su nombre, escritura de palabras.
- 3.- Progreso de la escritura, caligrafía, ortografía, vocabulario

La forma de implementación que la maestra “Marisela” lleva a cabo es retomar al alumno de forma individual, comienza por el trabajo de la postura correcta, el espacio que no contenga distractores ni visuales, ni auditivos:

La maestra trabaja con un alumno en su aula, tiene una tabla embarrada con plastilina, pide al alumno que con un punzón realice líneas rectas, remarcando con la punta sobre la plastilina, parece una actividad sencilla pero se le dificulta, porque se siente pesado el

punzón dentro de la capa de plastilina, sus líneas no son tan rectas (RO18MBM/16022018)

Se comienza con actividades para favorecer la motricidad fina, es decir el desarrollo de todos los movimientos que tengan que ver con las manos.

Lo anterior da cuenta que si bien es cierto que refuerzan las Maestras de Apoyo aprendizajes también hacen uso de metodología específica, en este ejemplo de la implementación del Método Troncoso se ponen de manifiesto cómo las Maestras de Apoyo reconocen todas las particularidades de cada niño con el que trabajan, implementan estrategias y actividades, dan atención a los alumnos con BAP, tratando de minimizar las barreras que enfrentan dada su situación de discapacidad o condición.

### **3.3.2 La enseñanza en aula regular**

En las funciones de la maestras de apoyo también se identificaron funciones de enseñanza dentro del aula regular, si bien, no fue una constante en ambas docentes, es importante analizar la forma en qué ellas la concebían y cómo cada una la ejercía.

Para realizar la descripción con respecto a la enseñanza en aula regular de las Maestras de Apoyo, podemos concebirla de acuerdo a lo observado, como la intervención que realizan en los grupos en donde se tienen alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Durante la observación, en la escuela “María Montessori” las intervenciones en grupo son mínimas, al cuestionar a la maestra sobre ello refiere:

...bueno pues en el libro de orientaciones generales nos dice que debemos trabajar más mayor peso en el aula regular y menor peso en aula de apoyo, ya que se piensa que al sacar a los niños y llevarlos al aula de apoyo los estamos segregando, entonces bueno eso nos dicen nuestros documentos, sin embargo, yo me he dado cuenta que el trabajo en aula de apoyo es más significativo para mí y para las docentes, o sea si las docentes lo ven y se dan cuenta que avanzan más al traerme los niños a trabajar de manera individual, ellas mismas me lo piden, si o sea yo tengo un horario, pero ellas mismas me dicen sabes que si quieres pasa una vez al mes y llévatelo a tú salón, porque ellas ven más avance así (E3MBM/22032018).

Sin embargo, dice que en algunos momentos tiene la encomienda de trabajar y guiar la enseñanza en grupo, como en una situación en la que a la docente se le dificultaba el manejo y control de los alumnos del grupo, por ello, ya tenía un horario establecido para intervenir (después del recreo), porque la directora le comisionó orientar, pudiéramos decir, también que acompañar y asesorar a la docente para mejorar sus habilidades sobre el control y manejo de la disciplina de sus alumnos, reconoce que con su presencia los niños se mostraban más interesados y ponían mayor atención durante las actividades, aunque en ese salón tuviera a un alumno de USAER, manifestó, que está encomienda *-me robaba tiempo para dar atención a los otros alumnos-* que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, porque consideraba que no era una situación de los alumnos sino quién debía modificar su dinámica de trabajo era la docente, no obstante, ya la estaba apoyando para que hiciera conciencia de reorientar su práctica, finalmente dentro de sus funciones orientaba a la docente, para prevenir barreras.

En esta escuela (J.N. “María Montessori”) las intervenciones no son tan recurrentes como lo refiere la docente “Marisela”: “en aula regular muy pocas veces yo realizo la actividad, llego a realizar actividades que las maestras me dicen” (E3MBM/22032018), pero especifica que no es una constante.

En cambio en el jardín de niños “Lázaro Cárdenas” se identificaron mayores intervenciones en aula regular, algunas no precisamente para desarrollar aprendizajes esperados, sino para crear un ambiente inclusivo, como lo fue el reforzar el conocimiento lenguaje de señas mexicanas:

...la Maestra de Apoyo pasaba a cada uno de los salones, pero, como no fue una actividad previamente planeada sino surgió de la necesidad de reforzar lo que en la activación física se enseña y por una actividad que tenía organizada con promotores decidió intervenir en el grupo, por ello, algunas docentes como comenzaban con una actividad, le pidieron que regresara después, otras más solicitaban a sus alumnos dejar en el centro de la mesa el material y pedir que atendieran a las indicaciones de la maestra de apoyo y la de comunicación (R010NIQ/18122018).

Aquí la importancia de programar la enseñanza en el grupo y acordarlo con la docente, porque como surgió de una necesidad inmediata, no se programó previamente y en algunas aulas no le permitieron el acceso inmediato y en otra más se interrumpió el trabajo de los alumnos. Debido a ello, reconoce que la enseñanza en el grupo tiene ser acordada con la maestra de grupo regular:

... algunas (actividades) son acordadas con las maestras otras en función de la propuesta, otras también derivadas de la situación de aprendizaje que está trabajando la maestra, todas estas actividades deben de ir encaminadas al logro de las metas que planeamos en la propuesta curricular adaptada (E4NIQ/10042018).

Su enseñanza va dirigida prioritariamente al aprendizaje del alumno que enfrenta BAP sin perder en cuenta que pueda enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos y sin entorpecer o estar en diversa sintonía a la de la docente.

Existen varios puntos de análisis que se identifican con respecto a la enseñanza de las Maestras de Apoyo: desde sus funciones normativas, no se especifica que se debe dar una enseñanza como tal, su función va en la idea de acompañar, orientar y asesorar, con estrategias, sin especificidad que ella se encargue de la enseñanza, entonces, ¿qué ocurre?, en la realidad la enseñanza de las Maestras de Apoyo se da de forma individual y en el grupo, se reconoce que la enseñanza se da como tal, porque es intencionada para el desarrollo de aprendizajes. No pierden de vista que sea para el alumno que enfrenta BAP y un último aspecto es que para esta forma de intervenir se requiere de la comunicación constante con las docentes de grupo regular.

### **3.3.3 Materiales diversificados**

Una constante entre las Maestras de Apoyo al ser observadas es la elaboración de materiales diversificados, dado que cada alumno enfrenta distintas BAP, ellas se encargan de la elaboración y propuesta de ello, como se verá a continuación.

Al reconocer que las Maestras de Apoyo se enfocan a la enseñanza como lo enunciamos, reconozcamos ahora cómo y con qué realizan la enseñanza de aprendizajes para los alumnos que enfrentan BAP. Durante la investigación se puede apreciar que cada docente tiene múltiples materiales en su aula.

Los materiales que se identifican son juegos de ensamble, de construcción rompecabezas, colchonetas, dados, juegos de mesa, libros, cuentos, botes con semillas, palos, tapas, hojas, papel, juegos didácticos, tapas, fichas de colores, botes forrados de texturas.

Al cuestionar a las docentes sobre la adquisición de ellos, refieren que algunos son propiedad de la escuela, otros se les hacen llegar a las USAER con recurso estatal y otros más la Maestra de Apoyo los ha adquirido o elaborado.

Específicamente conceptualicemos que son los materiales diversificados para realizar el análisis de ello y si en la práctica cotidiana las maestras hacen uso de ello. Se hace referencia a un material diversificado a aquello:

... capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción. Materiales de todo tipo y condición: comerciales y contruados; unos más formales y relacionados con actividades académicas y otros provenientes de la vida real, de alta calidad y de desecho, de todo tamaño y forma... (Zabalza, S/A)

En las aulas se perciben distintos materiales y la docente "Marisela" se refiere a ellos de la siguiente manera:

... hay muchos que yo he generado, por el medio del contexto que se encuentra aquí, el nivel económico es bajo, yo no le puedo pedir copias de color a los papás, entonces hay muchas cosas que yo lo voy reorientando o yo lo voy manejando con libros, con materiales de plastilina, donde se trabaja una o dos actividades, pero más que nada aquí yo les enseño a las mamás como realizar material y las cuales también ellas se comparten (E3MBM/2203208).

Es identificable que la maestra realiza materiales, pero también los padres de familia los elaboran para apoyar los aprendizajes de los niños que enfrentan BAP.

De los materiales elaborados que conocí se encontraban loterías, memoramas de colores, números, algunas formas; los nombres de los alumnos hechos en texturas, con diversos materiales, en fichas con tapas para enroscar, con rompecabezas, con palitos, en tiras de papel, y hasta los nombres de los alumnos hechos en madera, tapetes de texturas, como lo podemos visualizar en las siguientes imágenes:

**Imagen 3. Material para reforzar la percepción del nombre**



Fuente: Galería personal

**Imagen 4. Tapete de sensopercepciones**



Fuente: Galería personal

En definitiva, los materiales que las maestras tienen y elaboran son diversificados porque se elaboran de materiales variados y de forma muy creativa, se pueden utilizar de diferentes maneras, pero en particular para desarrollar aprendizajes. Además, se pueden considerar diversificados porque cada docente pone de manifiesto su sello particular al momento de diseñarlos y emplearlos con los alumnos que enfrentan BAP.

### **3.4 Relaciones que instauran las Maestras de Apoyo**

En los siguientes párrafos se analizan las formas de relaciones que instauran las Maestras de Apoyo. Ellas se relacionan de forma continua con diferentes miembros de la comunidad escolar, como lo señala Fierro *et al* (1999) “La práctica docente contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis...” (p. 28), aunque se les considera a estas docentes como personal de apoyo, ellas de manera continua establecen relaciones y se comunican con todos los que forman parte de la institución, ya sea de forma directa e indirecta. Establecen cierta convivencia la cual:

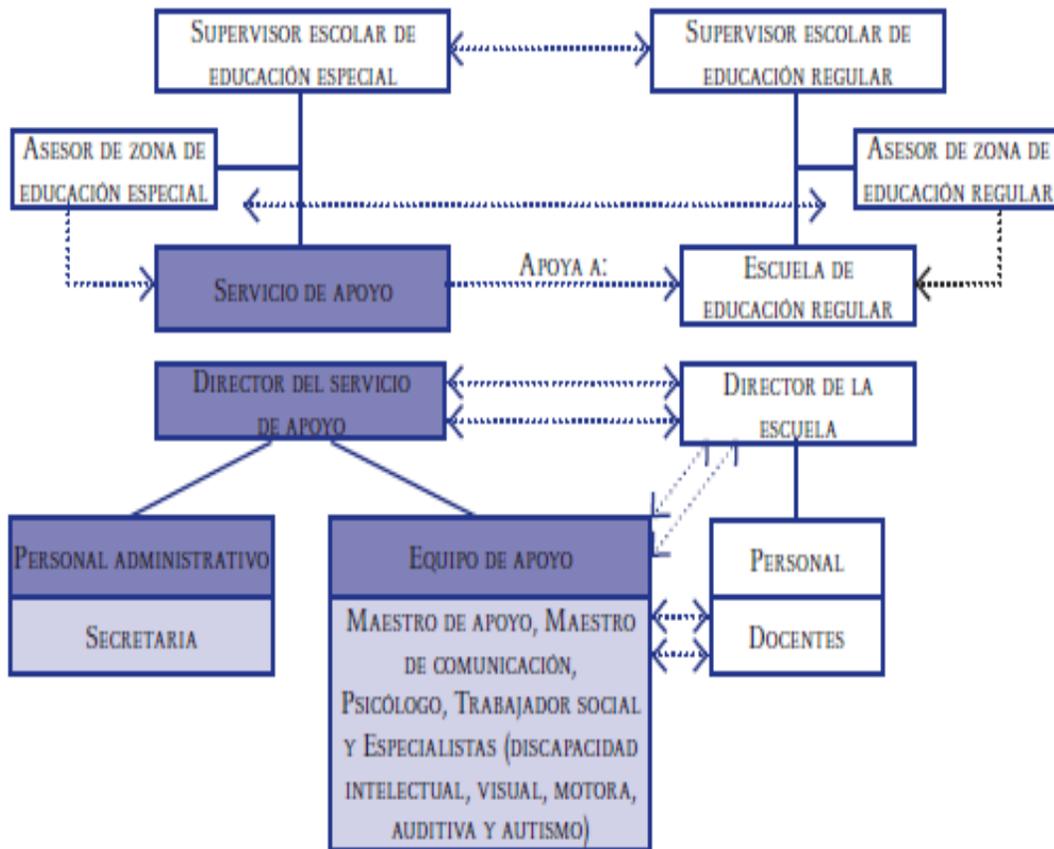
“...constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución (Fierro *et al*, 1999, p. 10).

Se aprecia, que se comunican constantemente con directivos, docentes, padres de familia y alumnos. De modo que resulta interesante describir y analizar esas relaciones, para reconocer la importancia de establecerlas y como estas influyen en el quehacer de las Maestras de Apoyo.

De acuerdo a las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), existe debe existir el siguiente flujo de comunicación:

## Diagrama 2. Flujo de comunicación

### 2.3. Diagrama de flujo de comunicación



Fuente: SEP, 2006, p. 40.

En cuyo diagrama, se puede apreciar con qué actores de la comunidad educativa desde la parte normativa deben establecer relaciones de comunicación las Maestras de Apoyo, el cual tiene una interpretación:

Los niveles jerárquicos están representados por el lugar que ocupan los recuadros, hacia la parte superior se ubican los niveles más altos, hacia la parte inferior los niveles más básicos. Las relaciones directas se señalan con líneas continuas, e implican subordinación según el sentido de la flecha, pues ésta señala la jerarquía que se subordina.

Las líneas punteadas señalan relaciones de asesoría y apoyo, donde no hay subordinación sino canales de comunicación.

Las líneas dobles y punteadas indican trabajo conjunto (SEP, 2006, p. 41).

Durante el trabajo etnográfico se pudieron apreciar distintas formas de relación de las Maestras de Apoyo: con directivos y docentes, con padres de familia y con los propios alumnos que enfrentan BAP, independientemente de las que se establecen con el equipo itinerante del servicio de USAER.

### **3.4.1 Con directivos y docentes: relaciones de trabajo colegiado**

En los renglones posteriores se reconocen las relaciones que instauran las Maestras de Apoyo con los directivos y docentes. De acuerdo al flujo de comunicación (diagrama 2), en donde se enmarcan y enuncian cómo deben ser las relaciones tanto de forma jerárquica y desde el marco actual de la inclusión en asesoría, orientación y acompañamiento.

Se reconoce durante las visitas de observación las formas de relacionarse a las Maestras de Apoyo con directivos y docentes, por lo que se cuestionó sobre dichas relaciones. En primer lugar, con respecto a la relación de comunicación que establecen con sus directivos y docentes la Maestra de Apoyo “Nancy” señala:

...mi percepción es que el directivo es parte fundamental para la aceptación... el directivo debe de estar consciente y reconocer el trabajo de la USAER, porque el directivo es el que va a mover a su personal, desde el punto de vista de USAER nosotros platicamos con las docentes, hacemos actividades, para la aceptación de los pequeños, pero desde mi punto de vista el directivo es una parte fundamental para la aceptación (E1MBM/15032018).

La maestra reconoce que establecer relaciones cordiales con sus directivos le permitirá que existan apertura y acceso con su personal para responder a la aceptación de alumnos que enfrentan BAP y para realizar un trabajo colegiado con el equipo de USAER.

Por su parte la docente “Nancy” señala que las relaciones que establece con sus directivos:

...es un trabajo colaborativo, afortunadamente contamos con directivos pues muy comprometidos con su labor docente, nos han dado esa apertura, esa confianza, ese acompañamiento o que vayamos a la par de las sugerencias que damos son tomadas en cuenta, siempre nos piden la opinión, no solamente de aquellos niños insisto, en los que se están atendiendo, sino también en niños con rezago, niños con alguna problemática de conducta, de lenguaje o situación de dinámica familiar (E2NIQ/20032018).

Con las maestras se señala que es de suma importancia las relaciones comunicativas porque en primer lugar ellas son quienes derivan a los alumnos, los evalúan en conjunto, solicitan el apoyo para ciertas actividades, piden sugerencias a las planeaciones:

...doy orientación sobre los ajustes en cuanto a sus situaciones de aprendizaje, me enseña sus planeación, la leemos, si tengo alguna duda de cómo la va a manejar, los materiales que va a necesitar, entonces, ahí es cuando yo le propongo sabes que a lo mejor cambia tu material...entonces a lo mejor les doy un punto de vista (E3MBM/22032018).

Y es evidencia clara de que la comunicación es en todo momento del ciclo escolar. El establecimiento de una estrecha relación entre las Maestras de Apoyo con directivos y docentes que denomino relaciones de trabajo colegiado porque es:

...una forma de trabajo grupal donde los individuos que participan dialogan y comparten conocimientos, experiencias y problemas en torno a temas y a objetivos que tienen en común (Serrano, 2004).

El común de ellos es dar atención a los alumnos que enfrentan BAP y por los cuales se establecen esas relaciones

### **3.4.2 Con padres de familia o tutores: relaciones de apoyo**

En este apartado, se reconoce que además de las relaciones que establecen las Maestras de Apoyo con directivos y docentes, se dan a notar otras formas de relaciones importantes, como lo son las que crean con padres de familia, dado que en el nivel preescolar son los encargados directamente de los niños, sobre todo por la edad (4-6 años), ello una gran ventaja para dar el seguimiento de los alumnos que enfrentan BAP.

Como lo enuncia el proceso de atención en cada una de sus etapas de: detección inicial o fase exploratoria, en la evaluación psicopedagógica e informe de evaluación psicopedagógica, en la elaboración de la propuesta curricular adaptada, en la puesta en marcha del plan de intervención, en el seguimiento y evaluación del plan de intervención, las formas de relación se manifiestan de forma permanente con los padres de familia:

**CUADRO 2. Formas de relación durante el proceso de atención**

<b>Etapa del proceso de atención</b>	<b>Formas de relación desde la función de la Maestra de Apoyo y padres de familia</b>
Detección inicial o fase exploratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo.</li> <li>• Convoca a padres y madres de familia o tutores para entrevistarles y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya definido en el ciclo escolar anterior.</li> </ul>
Proceso de evaluación psicopedagógica e informe de evaluación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convoca, conjuntamente con el maestro de grupo, a la familia o tutor del alumno para que participe en el proceso de evaluación psicopedagógica y en la elaboración del informe de esta evaluación.</li> <li>• En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno, conjuntamente con el maestro de grupo, para obtener información sobre formas y estrategias que utilizan en la crianza y educación de su hijo o hija.</li> </ul>
Elaboración del plan de intervención (antes propuesta curricular adaptada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convoca a la familia en la elaboración de la propuesta curricular adaptada.</li> <li>• Solicita de la familia o tutor, información que enriquezca la propuesta curricular adaptada del alumno.</li> <li>• Identifica necesidades de la familia, que giren en torno de la situación del alumno.</li> <li>• En caso de ser necesario, ofrece información clara y oportuna a la familia o tutor del alumno sobre instancias fuera de la escuela que pueden apoyar a la familia o al alumno según el área.</li> </ul>
Puesta en marcha del	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde su área, ofrece estrategias específicas a los integrantes de la familia para favorecer el aprendizaje y la participación del alumno</li> </ul>

<b>Etapa del proceso de atención</b>	<b>Formas de relación desde la función de la Maestra de Apoyo y padres de familia</b>
plan de intervención	<p>en el hogar y en el contexto social en el que se desenvuelve (de manera individual, en grupos específicos de su área o en grupos de reflexión de padres y madres de familia).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoya a la familia para una mayor comprensión y manejo del caso (orientación directa, canalización a otra instancia y seguimiento).</li> </ul>
Seguimiento y evaluación del plan de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa, junto con la familia, y el resto del equipo interdisciplinario, la pertinencia de los apoyos que se ofrecen al alumno.</li> <li>• Establece nuevos acuerdos con la familia o tutor sobre los apoyos que se ofrecerán al alumno.</li> <li>• Da seguimiento a la situación de la familia para identificar cómo avanza en la satisfacción de sus necesidades.</li> <li>• Junto con la familia o tutor dan seguimiento al trabajo de vinculación interinstitucional.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2006

El cuadro nos permite apreciar que las relaciones que se establecen tienen que ser de comunicación constante en las que las Maestras de Apoyo entrevistan, comunican, informan, dan seguimiento, sensibilizan, toman acuerdos y evalúan con los padres de familia.

Las Maestras lo manifiestan de la siguiente forma “que los padres sientan ese apoyo para atender a sus pequeños que se encuentran estudiando en el nivel preescolar” (E2NIQ/20032018). En donde se identifica que las relaciones en muchos de los casos tienen que ser de apoyo de las maestras hacia los padres de familia en función de orientar y acompañarlos en la minimización de barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Los padres de familia son indispensables en el trabajo que realiza la USAER de inclusión, dado que por la edad de los niños y el nivel de dependencia, son los directamente responsables en este nivel.

Cada docente señala y coincide que la participación de los padres de familia para el avance del alumno es importante en la situación de la Maestra de apoyo “Nancy” señala que ella se relaciona y comunica con los papás en un primer momento, cuando realiza la entrevista y la se elabora el acta de aceptación del servicio para que el alumno pueda ser evaluado por la USAER. Posteriormente señala que existe el siguiente tipo de relación en el transcurso del ciclo escolar.

... trabajo con los papás, trabajo un día a la semana, nos dedicamos a trabajar una hora y dentro de esa hora hay una gran sensibilización con padres de familia, ahí es cuando yo les platico mucho les informo de que tienen que trabajar mucho con sus niños deben de, apoyarles ahorita que están en preescolar... (E1MBM/15032018).

En ello se percibe el apoyo en primer lugar sensibilizando, pero también en proporcionar estrategias de trabajo para casa con los alumnos, en este momento es cuando hablamos que las relaciones de las maestras con los padres de familia son de apoyo.

### **3.4.3 Con los alumnos: relaciones de empatía**

En los apartados anteriores, se identifica que las Maestras de Apoyo establecen relaciones con sus directivos y los maestros a las que denominamos relaciones de trabajo colegiado, también, establecen relaciones con los padres de familia a las que nombramos relaciones de apoyo, ahora toca identificar y señalar las relaciones que las maestras establecen con los alumnos, a las que nombraremos relaciones de empatía.

Reconozcamos de inicio el concepto de empatía “se trata de una importante habilidad que nos permite saber cómo se sienten las otras personas o que es lo que están pensando, comprender las intenciones de los otros, predecir sus comportamientos y entender sus emociones” (López, Fernández y Abad, 2008).

Durante la realización del trabajo de campo se percibe que las relaciones que la Maestra de Apoyo establece son variadas, pero una de las más importantes y visibles son las que se dan con

los alumnos, de estas se pueden desprender las que entablan con sus alumnos y con los alumnos de la escuela. Por lo que resulta interesante darlas a conocer.

La maestra “Marisela” dice ser “un gran apoyo y guía para que los niños consoliden aprendizajes” (E1MBM/15032018) porque al establecer esas relaciones de empatía reconoce que es un agente fundamental en el logro de aprendizajes de los alumnos.

Se identifica primero que este tipo de sentir se denota cuando un alumno que presenta BAP se le quiere generar seguridad y pueda desenvolverse en el aula y en la escuela con los apoyos que requiera, dependiendo de la discapacidad o condición que presente.

Por su parte la maestra “Nancy” refiere:

...tendremos que hacer lo humanamente posible por dar respuesta a estos niños y me siento muy muy satisfecha realmente con el trabajo, por mi mínimo que sea el logro de ver nuestros niños con eso es la gran felicidad y a veces para muchos podrían decir pero, por qué te alegras por eso, es algo que el niño no lograba y ahora ya que lo logra pues es un avance en función de sus características que él tiene, pues es eso te llena mucho (E4NIQ/10042018).

Sensibles de las características, necesidades y dificultades de sus alumnos, buscan estrategias, formas de enseñanza, el empleo de materiales diversificados (como ya lo analizamos) para tratar de eliminar o minimizar las barreras que enfrentan e involucrarlos en las actividades.

Lo que la Maestra de Apoyo persigue en un primer momento con sus alumnos es que se genere confianza y empatía para tener mayor contacto al relacionarse con ellos, por lo que se busca el acercamiento en los primeros acompañamientos, para conocer los gustos, las preferencias, las conductas que predominan, las manías, lo que pone al alumno inseguro o bien agresivo, esta forma de relacionarse se hace para conocer más al alumno y así generar una relación estrecha entre la Maestra de Apoyo y los alumnos que enfrentan BAP y poder darles el apoyo pertinente.

## **CONSIDERACIONES FINALES**



En este apartado final y como reflexión general me gustaría compartir inicialmente, que mi papel como investigadora de la educación fue “una experiencia muy integral” ¿A qué me refiero con ello? al impacto que ha causado en mi vida profesional y personal el cursar la maestría y el proceso de investigación realizada, porque como lo menciona Woods (1998) “las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas de sí mismas” (p.15).

En lo profesional, tuvo impacto en mi formación como investigadora porque he adquirido habilidades y conocimientos para aprender a investigar, algunos más consolidados que otros; y desde mi función como Maestra de Apoyo, aunque he analizado la función de otras maestras también ha sido un análisis propio que me ha llevado a reflexionar sobre porqué realizo las cosas de determinada manera, como la forma de enseñanza, las relaciones que establezco, los materiales que realizo, pensar en cómo debe ser mi función y cómo la llevo a cabo, aspectos que se encuentran en los apartados

En lo personal en la introspección que realicé acerca de la implicación con el objeto de estudio, movió fibras muy sensibles al reconocer que desde la situación familiar se tenía una necesidad de ser diferenciada, cuyo motivo, posteriormente, al hacer el ejercicio de implicación tuvo interferencia en la elección de la carrera “ser maestra de educación especial”, para dar atención “especial” y diferenciada, teniendo así ahora una relación estrecha con el tema de investigación: reconocer cómo es esa práctica cotidiana de las Maestras de Apoyo, que se identifican como una figura muy importante en la atención de los alumnos que enfrentan BAP a causa de alguna discapacidad o condición.

De manera particular reconozco que derivado del trabajo de investigación encuentro las siguientes reflexiones:

El documento normativo de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial emitido en el año 2006, no cuenta con una actualización en la idea de favorecer la inclusión educativa, dado que es el que sigue rigiendo las funciones, por ser un documento emitido desde la federación por ello se sigue considerando, estamos en espera de las nuevas orientaciones generales desde la perspectiva de inclusión.

La Subsecretaría de Educación Especial del Estado de México no cuenta con lineamientos propios para la entidad que permitan regir y clarificar las funciones de los servicios de educación

especial como se especifica en las Orientaciones generales para el funcionamiento de servicios de educación especial y de los cuales algunos estados han dado a conocer su propia normatividad.

La jornada escolar de las maestras está determinada por un horario oficial, sin embargo, se verifica que existen situaciones personales y acuerdos interinstitucionales que las determinan para cumplir con anticipación y con posterioridad más tiempo del horario establecido.

En el proceso de atención de las Maestras de Apoyo se reconoce un proceso administrativo, el cual se ve reflejado en la elaboración y requisición de documentos, para ello necesitan de un conocimiento específico, no solo ello es trabajo administrativo, sino todo el proceso que ejecutan a lo largo del ciclo escolar.

Dentro de las prácticas cotidianas de las Maestras de Apoyo se identifica que en todo momento ocurren situaciones imprevistas que tienen que atender porque para ese momento están convirtiéndose en unas BAP imprevistas.

Aunque el modelo de inclusión vigente no especifica que las Maestras de Apoyo se dediquen a la enseñanza, en la práctica cotidiana se encuentra que prevalece la enseñanza centrada en el alumno y la enseñanza en aula regular y en la cual su prioridad es desarrollar aprendizajes de los alumnos que enfrentan BAP.

Para el trabajo con los alumnos, las maestras hacen uso y diseñan materiales diversificados muy personalizados y así poder atender las necesidades de aprendizaje de los niños que enfrentan BAP.

Las relaciones que se establecen dentro de la función de la Maestra de Apoyo son variadas, las cuales por las formas de relacionarse las determino de la siguiente manera: relaciones de trabajo colegiado: con directivos y docente, relaciones de apoyo: con padres de familia, relaciones de empatía: con alumnos.

Sin lugar a duda un trabajo lleno de experiencias, desvelos, tiempo y energía invertida, que hasta ahora ha resuelto preguntas personales y profesionales, cuyo aporte servirá a Maestras de Apoyo y al aún nivel de educación especial, también cada apartado más que resolver dudas se ha permeando con cuestionamientos para investigaciones posteriores.

## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Bernal, C.** (2016). *Metodología de la ciencia*. Colombia: Pearson.
- Bertely, B.M.** (2011). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Booth, T., y Ainscow M.** (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuela*. España: CSIE.
- Castilla, M.** (2006). Competencias del docente de educación especial ante las nuevas concepciones de la relación educación-trabajo En Vain, P. (Comp.), *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Campa, A.L.** (2019). *Orientaciones para el Funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Marco de la Reforma Educativa. Un enfoque inclusivo*. Durango: Secretaria de Educación del Estado de Durango.
- Campechano, C.J.** (2008). El profesor: como investigador de su práctica docente. En: *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. Guanajuato: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Coll C.** (Coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Correa, A.J.** (1999). *Integración educativa para población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Erickson, F.** (1989). “Raíces intelectuales y supuestos de investigación interpretativa sobre la enseñanza en: Merlin C. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza II*. España: Paidós.
- Fernández, P.J.** (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. México: UAT.
- Fierro, C., Fortoul B., y Rosas L.** (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación-acción*. Argentina: Paidós.
- Filho, L.** (1965). *Organización y administración escolar*. Argentina: Kapelusz
- Heller, A.** (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Hernández, M.G.** (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la educación inclusiva*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Hess, R.** (1976). *La pedagogía institucional hoy*. España: Narcea.
- Jenson, T. J. y Clark, D. L.** (1968). *Principios de administración escolar*. Argentina: Editorial Troquel.
- Legorreta, B.** (S/A). *Aprendizaje centrado en el estudiante*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.
- Naya, G.L y Dávila B.P.(comps.)** (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Pérez, A.D.** (2000). La investigación educativa, problemas y vicisitudes de su ejercicio en: revista *Práctica Educativa* No.5. Guanajuato: ISEPE. Secretaría de educación de Guanajuato.
- Pérez, M.G., Pedroza, H., Ruiz, G. y López, A.Y.** (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Piña, O.J.** (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. México: Perfiles educativos.
- Piña, O.J.** (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: UNAM.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Salazar, N.R.** (2013). *Reflexionando la educación en el preescolar. Hacia prácticas educativas inclusivas (Tesis de Maestría)*. Estado de México: ISCEEM.
- Sánchez, P.R.** (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE.
- Salgueiro, A.** (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- Sandín, E.M.** (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Skinner, B.F.** (1970). *Tecnología de la enseñanza*. S/L: S/E.
- Secretaría de Educación Pública** (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 19 de mayo de 1992. México.

- Secretaría de Educación Pública** (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011b). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2018). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. México: SEP.
- Subdirección de Educación Especial** (2013). *Lineamientos Generales para los Servicios de Educación Especial en el Marco de la Educación Inclusiva*. México: Gobierno del Estado de México.
- Troncoso, M. y del Cerro M.** (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Cantabria: Porto editora.
- Uc Más, L.** (2008). *La práctica educativa. Reflexiones sobre la práctica docente*. Guanajuato: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Woods, P.** (1986). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P.** (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zhizhko, E.** (2016). *Investigación cualitativa. Desenmascarando los mitos*. México: Orfila.

## Electrónicas

**Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Nacional Autónoma de México (S/A).** *Unidad 4. Teoría clásica de la administración (Henry Fayol)*. Recuperado de: <http://www.fcaenlinea.unam.mx/2006/1130/docs/unidad.pdf>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2018.

**López, B., Fernández I. Abad F. (2008).** *TEC: Test de empatía cognitiva y afectiva*. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=empatía&oq=empati#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DobQzW4MrY6gJ](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=empatía&oq=empati#d=gs_qabs&u=%23p%3DobQzW4MrY6gJ). Fecha de consulta: 28 de febrero de 2020.

**Maldonado, C. E. (2009).** *La práctica docente del maestro de apoyo*. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1405-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf). Fecha de consulta: 8 de enero de 2017.

**Pérez, P. J (2018).** *Definición de imprevisto*. Recuperado de: <https://definicion.de/imprevisto/>) Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2019.

**Robles, I. (S/A).** *Historia de la educación especial en México*, Recuperado de: <https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia>. Fecha de consulta: 30 de enero 2018.

**Secretaría de Educación.** Gobierno de Estado de México. (1999). *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal*. Recuperado de: [http://normateca.edugem.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2016/07/REGL\\_015.pdf](http://normateca.edugem.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2016/07/REGL_015.pdf). Fecha de consulta: 25 de mayo de 2017.

**Secretaría de Educación Pública (S/A).** *Educación preescolar*. Recuperado de: [https://www2.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/preescolar.html](https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/preescolar.html). Fecha de consulta: 27 de enero de 2018.

**Secretaria de Educación Pública (2016).** *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el primero de junio de 2016. México. Recuperado de: [www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP\\_010616\\_01/SEP\\_010616\\_01.html](http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html). Fecha de consulta: 22 de junio de 2018.

**Secretaría de Educación Pública (2018).** *Anexos Normas de Control Escolar Básica*. Recuperado de: <https://www.ree.sep.gob.mx/>. Fecha de consulta: 03 de agosto de 2019.

**Serrano, L. (2004).** *El trabajo colegiado como medio de formación para maestros de primaria*. Recuperado de: [https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=colegiado&btnG=#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DM7wXJaXPP8EJ](https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=colegiado&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3DM7wXJaXPP8EJ). Fecha de consulta: 28 de febrero de 2020.

**Universidad Interamericana para el Desarrollo** (S/F). *Modulo I. Administración escolar.* Recuperado de: [http://www.brd.unid.edu.mx/Modulo\\_I\\_Sesion\\_1](http://www.brd.unid.edu.mx/Modulo_I_Sesion_1). Fecha de consulta: 11 de junio de 2018.

**Zabalza, M.A.** (S/A). *Materiales diversificados y polivalentes.* Recuperado de: <http://cbmarina.edu.mx/bic/index.php/filosofia/44-cbm>. Fecha de consulta: 28 de febrero de 2020.



## **ANEXOS**



## Anexo 1

### HOJA DERIVACIÓN

Escuela: J.N. " XXXXXXXXXX U.S.A.E.R. No. XXXXXX

Alumno (a): \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_  
 Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ CURP: \_\_\_\_\_  
 Profra.: \_\_\_\_\_

Con el propósito de definir qué alumnos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social le solicitamos dar respuesta a las siguientes cuestiones.

Motivo de Derivación:

---



---

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social que enfrenta el alumno (a) se derivan de:

Discapacidad		Condición	
Intelectual		T.D.A.	
Sordera		T.D.A.H.	
Hipoacusia		Autismo	
Ceguera		T.G.D.	
Baja Visión			
Motora			
Múltiple			

Describe las principales fortalezas y debilidades que ha observado en el alumno (a) con relación al grupo en los campos formativos de:

Campo Formativo	Fortalezas	Debilidades
<b>Desarrollo Personal y Social</b>		
<b>Lenguaje y Comunicación</b>		
<b>Pensamiento Matemático</b>		
<b>Desarrollo Físico y Salud</b>		

Mencione los ajustes a la programación de aula que implementó para minimizar y/o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social que enfrenta el alumno (describir los principales ajustes que ha realizado, considerando cambios a las formas de enseñanza, a los materiales, a la organización de la clase, a la dosificación de los contenidos, a la evaluación, a los tiempos, entre otros.)

---



---



---

Responsables de la información

Docente de Aula Regular

U.S.A.E.R.

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma  
Fecha de Derivación \_\_\_\_\_

## Anexo 2

### ACTA DE ACEPTACIÓN DE U.S.A.E.R.

En la U.S.A.E.R. No. [REDACTED] del J.N. [REDACTED] ubicado en [REDACTED]  
[REDACTED] Estado de México, perteneciente a la Zona de Educación Especial [REDACTED].

Director Escolar: \_\_\_\_\_

Directora de la U.S.A.E.R.: \_\_\_\_\_

Integrantes de la misma: \_\_\_\_\_

Maestra de Apoyo: \_\_\_\_\_

Maestra de Comunicación: \_\_\_\_\_

Psicología: \_\_\_\_\_

Trabajo Social: \_\_\_\_\_

El Sr. \_\_\_\_\_ y la

Sra. \_\_\_\_\_ Padres de Familia

y/o Tutores del alumno (a) \_\_\_\_\_ que asiste a  
esta escuela durante el ciclo escolar:

201[REDACTED]-20[REDACTED] en el grado \_\_\_\_ grupo \_\_\_\_ a cargo del (a)  
Profra). \_\_\_\_\_

201[REDACTED]-20[REDACTED] en el grado \_\_\_\_ grupo \_\_\_\_ a cargo del (a) Profr  
(a). \_\_\_\_\_

Quienes están de acuerdo que el menor mencionado reciba el apoyo de la U.S.A.E.R. para minimizar y/o eliminar la Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, estableciendo que para ello se cuenta con la \_\_\_\_ aceptación de los Padres de Familia y/o Tutores bajo el cumplimiento de lo siguiente:

- Los Padres de Familia y/o Tutores deberán asistir a entrevistas u orientaciones necesarias.
- Los Padres de Familia y/o Tutores se comprometen a proporcionar la información veraz, oportuna y necesaria del contexto familiar en el que se desenvuelve el menor, con la seguridad de que su manejo será confidencial y sólo del conocimiento de los abajo firmantes.
- Los Padres de Familia y/o Tutores se hacen responsables de proporcionar para su hijo (en caso necesario) la atención médica inmediata e informar a la Dirección de la Escuela y a la U.S.A.E.R. del Diagnóstico y recomendaciones del especialista tratante.
- Los Padres de Familia y/o Tutores están de acuerdo en que su hijo reciba la atención de la U.S.A.E.R. tanto en el aula Regular como en el Aula de Apoyo, en Subgrupos o de manera individual en los tiempos que se coordinen con el Profesor de Grupo Regular, contando con la

flexibilidad que se vaya requiriendo, con el consentimiento y autorización del Profesor de Grupo.

- Los Padres de Familia y/o Tutores aceptan ser responsables del menor y únicas personas indicadas ante la Institución Educativa para recibir información sobre los avances y apoyos otorgados a su hijo.
- Acepto la toma de evidencias que se usaran exclusivamente con fines académicos (fotos y videos)
- Los Padres de Familia y/o Tutores reconocen que el apoyo de la U.S.A.E.R. no implica la promoción o reprobación del alumno ya que es facultad del Profesor de Grupo y del Director Escolar.
- Los Padres de Familia y/o Tutores asumen el compromiso de atender las demandas de la Escuela y de la U.S.A.E.R. para la atención educativa de hijo.
- Los abajo firmantes (Director Escolar, Docente de Grupo, Director de U.S.A.E.R., Personal Operativo y Padres de Familia y/o Tutores) reconocen y aceptan que toda la información generada de la Atención Psicopedagógica del alumno será de manejo exclusivo de la U.S.A.E.R. por lo que se reserva su utilidad sólo para su ámbito de trabajo, ya que no tiene ningún valor de carácter legal ante cualquier otra institución que no sea educativa.

No habiendo otro asunto a tratar, se levanta la presente a las \_\_\_\_\_ del día \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_, firmando al calce los que en ella intervinieron.

Ciclo Escolar	Nombre y Firma de los Padres de Familia	Nombre y Firma de la Docente de Grupo

Nombre y Firma de los Profesionales de la U.S.A.E.R.

\_\_\_\_\_  
Maestra de Apoyo

\_\_\_\_\_  
Maestra de Comunicación

\_\_\_\_\_  
Psicología

\_\_\_\_\_  
Trabajo Social

\_\_\_\_\_  
Enterado

\_\_\_\_\_  
Vo. Bo.

\_\_\_\_\_  
Directora Escolar

\_\_\_\_\_  
Directora de la U.S.A.E.R.

### Anexo 3

#### GUÍA DE ENTREVISTA CON LA FAMILIA

ALUMNO \_\_\_\_\_

#### MOTIVO DE ATENCIÓN:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### ESTRUCTURA FAMILIAR

Nombre	Edad	Parentesco	Escolaridad	Ocupación

#### OTRAS PERSONAS QUE VIVAN EN EL HOGAR (PARENTESCO, EDAD, ESCOLARIDAD Y OCUPACIÓN)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### ANTECEDENTES HEREDO FAMILIARES

#### GESTACIÓN

Padecimientos de los padres antes y durante la gestación (rubeola, sarampión..)

\_\_\_\_\_

¿Familiares con discapacidad y/o alguna condición? SI ( ) NO ( )

D.I. ( ) D.A. ( ) D.M. ( ) D.V. ( ) CONDICIÓN: TDAH ( ) TDA ( )

AUTISMO ( ) APTITUDES SOBRESALIENTES ( ) ¿CUÁL? \_\_\_\_\_

¿Durante el embarazo estuvo expuesta a radiaciones? \_\_\_\_\_

¿Tuvo control médico durante el embarazo? \_\_\_\_\_

¿Tomó medicamentos? \_\_\_\_\_ ¿De qué tipo? \_\_\_\_\_

¿Dificultades médicas (vómito constante, conatos de aborto, golpes, caídas, preeclampsia, eclampsia)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Problemas emocionales? \_\_\_\_\_  
Adicciones: \_\_\_\_\_  
¿Gestación planeada y deseada? \_\_\_\_\_

### NACIMIENTO

Parto atendido en: Hospital ( ) Casa ( ) Otro: \_\_\_\_\_  
¿Llegó a término \_\_\_\_\_ Tipo de parto: Normal-natural ( ) Cesárea ( )  
Inducido ( ) Prolongado ( ) Duración: \_\_\_\_\_  
¿Posición del niño al nacer? Cefálica ( ) Pedálica ( ) Llanto inmediato ( )  
Coloración \_\_\_\_\_ Peso \_\_\_\_\_ Talla \_\_\_\_\_ APGAR \_\_\_\_\_  
Uso incubadora \_\_\_\_\_ fórceps \_\_\_\_\_ Edad de la madre al nacer el niño \_\_\_\_\_  
Complicaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### PRIMERAS ETAPAS DE DESARROLLO

¿Anormalidades en la succión? \_\_\_\_\_  
¿Tipo de alimentación? Materna ( ) Fórmula ( ) Mixta ( ) Edad de destete: \_\_\_\_\_  
Reacción: \_\_\_\_\_

### DESARROLLO MOTOR

¿A qué edad controló cabeza y cuello? \_\_\_\_\_ ¿A qué edad se sentó sólo? \_\_\_\_\_  
Gateó \_\_\_\_\_ ¿A qué edad caminó con ayuda? \_\_\_\_\_ Sólo \_\_\_\_\_  
¿Características motoras de la primera infancia  
Control de esfínteres: **SI NO** Edad: Diurno: \_\_\_\_\_ Nocturno: \_\_\_\_\_  
Forma de enseñanza y corrección ante las fallas:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Ha tenido retrocesos en el control de esfínteres, cuándo y causas?  
\_\_\_\_\_

### DESARROLLO DE LENGUAJE

Edad de balbuceo: \_\_\_\_\_ Primeras palabras \_\_\_\_\_ Primeras frases: \_\_\_\_\_  
Características de la dentición del alumno: \_\_\_\_\_  
¿Cómo es el lenguaje del niño (a)? \_\_\_\_\_  
¿Tartamudeos o dificultades para expresarse? \_\_\_\_\_  
¿Omisión o sustitución de fonemas? \_\_\_\_\_  
¿Familiares con problemas de lenguaje? \_\_\_\_\_

### HISTORIA MÉDICA

¿Enfermedades o accidentes importantes?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Ha requerido Hospitalización? \_\_\_\_\_ ¿Cuál fue el motivo? \_\_\_\_\_  
¿Ha presentado temperaturas mayores a 40°? SI ( ) NO ( )

¿Con cuadros convulsivos? SI ( ) NO ( )  
¿Secuelas de alguna enfermedad o cambios conductuales?

Actualmente toma algún medicamento? \_\_\_\_\_ ¿Cuál (es)? \_\_\_\_\_  
Dosis: \_\_\_\_\_  
Motivo y fecha de tratamiento: \_\_\_\_\_  
Usa anteojos: \_\_\_\_\_ Tratamiento ortopédico \_\_\_\_\_ Alergias: \_\_\_\_\_  
Tipo: \_\_\_\_\_

### HISTORIA ESCOLAR

Asistió a guardería SI ( ) NO ( ) Período: \_\_\_\_\_

Recibió Estimulación Temprana: \_\_\_\_\_  
Edad de ingreso al preescolar: \_\_\_\_\_

¿Cambios de escuela? SI ( ) NO ( )

Motivo: \_\_\_\_\_

¿Cuál fue su actitud al ingresar a la escuela?

¿Cuál ha sido su rendimiento?

¿Cómo es la relación del niño con su educadora? \_\_\_\_\_

¿Ha tenido alguna experiencia desagradable en la escuela?

¿Tiene amigos? SI ( ) NO ( )

¿Cómo se relaciona con ellos? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su actitud al acudir a la escuela? \_\_\_\_\_

Ha repetido algún grado? SI ( ) NO ( )

¿Quién se encarga de revisar las tareas del niño?

¿Difiere el comportamiento del niño en la casa al de la escuela? (en qué)

Atención de Educación Especial \_\_\_\_\_

### ASPECTOS GENERALES DEL ALUMNO

#### CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL ALUMNO

Tranquilo \_\_\_\_\_ Alegre \_\_\_\_\_ Seguro \_\_\_\_\_ Ansioso \_\_\_\_\_ Cariñoso \_\_\_\_\_ Irritable \_\_\_\_\_  
Agresivo \_\_\_\_\_ Ordenado \_\_\_\_\_ Sistemático \_\_\_\_\_ Curioso \_\_\_\_\_ Sensible \_\_\_\_\_  
Huraño \_\_\_\_\_ Tímido \_\_\_\_\_ Oposicionista \_\_\_\_\_

¿Se come las uñas? \_\_\_\_\_  
 ¿Se chupa el dedo? \_\_\_\_\_  
 ¿Tiende a tomar objetos ajenos? \_\_\_\_\_  
 ¿Tiende a decir mentiras? \_\_\_\_\_ Frecuencia \_\_\_\_\_  
 ¿Es miedoso? \_\_\_\_\_ ¿A qué, a quién o en qué circunstancia? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 ¿Existe sobreprotección? Explique: \_\_\_\_\_

¿Cómo considera qué es la autoestima de su hijo (a)? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### HÁBITOS

¿Cómo ha sido el sueño del niño? \_\_\_\_\_  
 ¿Horario? \_\_\_\_\_ ¿Con \_\_\_\_\_ quién duerme? \_\_\_\_\_  
 ¿Necesita algo especial para dormir? SI ( ) NO ( )  
 ¿Qué? \_\_\_\_\_  
 ¿Se mueve, habla, grita o llora mientras duerme? SI ( ) NO ( )  
 ¿Presenta sonambulismo? SI ( ) NO ( )  
 ¿Se alimenta sólo? SI ( ) NO ( )  
 ¿Qué hace usted cuando no quiere comer? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué hace usted cuando no quiere dormir? \_\_\_\_\_  
 ¿El niño participa activamente en labores de la casa? ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Se viste solo \_\_\_\_\_ Se baña \_\_\_\_\_ Se limpia la nariz \_\_\_\_\_ Sabe abotonarse \_\_\_\_\_  
 Amarra agujetas \_\_\_\_\_ Se cepilla los dientes \_\_\_\_\_ Peinarse \_\_\_\_\_ Cuida e identifica sus pertenencias \_\_\_\_\_  
 Recoge sus juguetes \_\_\_\_\_

### RELACIONES INTERPERSONALES

¿Se relaciona de forma adecuada con sus pares? SI ( ) NO ( )  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 ¿Cómo se relaciona con sus hermanos? \_\_\_\_\_  
 ¿Cuál es la actitud de los padres hacia el niño? \_\_\_\_\_  
 ¿Cómo es la actitud del niño (a) ante la autoridad? \_\_\_\_\_

Manejo de límites, explique (premios, castigos, amenazas, golpes, etc.) \_\_\_\_\_

Reacción del niño ante el castigo \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### AFICIONES Y PREFERENCIAS

¿Cuáles son los juegos favoritos del niño? \_\_\_\_\_  
 Juega en: Casa \_\_\_\_\_ En la calle \_\_\_\_\_  
 ¿Con quién juega? \_\_\_\_\_

¿Qué actitud presenta ante los juegos de competencia? \_\_\_\_\_

Mira TV \_\_\_\_\_ Frecuencia \_\_\_\_\_

Programas favoritos: \_\_\_\_\_

Actividades recreativas que realiza: paseos, fiestas, cine, museos, otros.

Practica algún deporte \_\_\_\_\_ Actividad artística \_\_\_\_\_

Desde que edad \_\_\_\_\_

### **DINAMICA FAMILIAR** (Elaborar familiograma)

Estado civil de los padres \_\_\_\_\_ Religión \_\_\_\_\_

¿Quién o quiénes aportan dinero para el gasto familiar? \_\_\_\_\_

¿Cuenta con seguridad social? SI ( ) NO ( )

IMSS ( ) ISSEMYM ( ) ISSSTE ( ) Centro de Salud ( ) Otro \_\_\_\_\_

¿Quién toma las decisiones en la familia? \_\_\_\_\_

¿Qué actividades realizan en familia? \_\_\_\_\_

¿Cómo es la comunicación en la familia? \_\_\_\_\_

¿Ha existido separación de los padres, hace cuánto tiempo fue, cuál fue el motivo y duración?

¿Cuál fue la reacción del niño \_\_\_\_\_

Acontecimientos importantes como nacimiento de hermanos, fallecimiento de seres queridos, enfermedades, accidentes, etc., su influencia en el niño

### **DATOS DE LA VIVIENDA Y CONTEXTO SOCIAL**

**Arraigo domiciliario** (No. de años) \_\_\_\_\_

**Tipo de vivienda:** casa ( ) vecindad ( ) cuarto ( ) departamento ( )

**Es:** propia ( ) rentada ( ) prestada ( )

**Distribución de la vivienda:** dormitorios ( ) sala-comedor ( ) baño ( ) cocina ( )

Espacio de juego ( ) patio ( ) No. de habitantes \_\_\_\_\_

**Servicios intradomiciliarios:** agua ( ) luz ( ) drenaje ( ) teléfono ( )

**Mobiliario:** estufa ( ) refrigerador ( ) camas ( ) ropero-closet ( ) sala-comedor ( ) Televisión

( ) grabadora-estéreo ( ) computadora ( ) juegos de video ( ) juguetes didácticos ( )

libros ( )

¿Cuál cree Usted que sea la causa de la situación que actualmente presenta si hijo (a)?

¿Qué expectativas tiene con respecto a su hijo (a)?

---

¿Qué espera que la escuela y la U.S.A.E.R. puedan ofrecerle a su hijo (a)?

---

---

**OBSERVACIONES**

---

---

---

ENTREVISTADO

PERSONAL RESPONSABLE  
DE LA ENTREVISTA

---

---

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 4

### EVALUACIÓN DE COMPETENCIA CURRICULAR

NOMBRE DEL ALUMNO (A): \_\_\_\_\_  
 GRADO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_  
 MAESTRA DE APOYO: \_\_\_\_\_

#### CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

	SI	NO	OBSERVACIONES
RESPONDE A SU NOMBRE			
EXPRESA SUS SENTIMIENTOS, PREFERENCIAS Y NECESIDADES			
SATISFACE SUS NECESIDADES BÁSICAS DE MANERA AUTÓNOMA			
RECONOCE SUS PERTENENCIAS			
MUESTRA DISPOSICIÓN POR APRENDER			
ACEPTA LIMITES Y NORMAS			
CONTROLA SUS IMPULSOS			
SE RELACIONA CON SUS COMPAÑEROS			
CUIDA DE SU PERSONA			
SE INVOLUCRA EN ACTIVIDADES COLECTIVAS			
CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES, EXPLIQUE:			

#### CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO

CUANTIFICADORE S			CLASIFICACIÓ N	FIGURAS GEOMÉTRICAS			IDENTIFICACIÓN DE TAMAÑOS		
<i>CRITERIO S</i>	<i>S I</i>	<i>N O</i>	<i>CRITERIOS</i>		<i>RECONOC E</i>	<i>TRAZ A</i>	<i>CRITERIO S</i>	<i>S I</i>	<i>N O</i>
POCOS			POR FORMA		CÍRCULO		CHICO		
MUCHOS			POR COLOR		TRIÁNGULO		GRANDE		
TODOS			POR TAMAÑO		CUADRADO		CORTO		
ALGUNOS			POR TEXTURAS		RECTÁNGULO		LARGO		
NINGUNO			<i>SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES</i>		ROMBO		<i>IDENTIFICACIÓN DE CAPACIDADES</i>		
IGUAL QUE			1 COMANDO		<i>DISCRIMINACIÓN AUDITIVA</i>		<i>CRITERIOS</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
MÁS QUE			2 COMANDOS			<i>SI</i>	<i>NO</i>	LLENO	
MENOS QUE			3 COMANDOS		IDENTIFICA SONIDOS			VACÍO	
			4 COMANDOS					LIGERO	
			NO. DE COMANDOS		IMITA SONIDOS			PESADO	

COLORES			SABORES			OLORES			DISCRIMINACIÓN TÁCTIL		
LOS RECONOCE	SI	NO		SI	NO		SI	NO	CRITERIOS	SI	NO
ROJO			AGRIO			AGRADABLES			DURO		
AZUL			DULCE			DESAGRADABLES			BLANDO		
VERDE			SALADO			UBICACIÓN ESPACIAL			LISO		
AMARILLO			AMARGO				SI	NO	RASPOSO		
NARANJA			UNIDADES DE MEDIDA			ARRIBA			MOJADO		
ROSA				SI	NO	ABAJO			SECO		
CAFÉ			RELOJ			DERECHA			FRÍO		
NEGRO			METRO			IZQUIERDA			CALIENTE		
GRIS			BASCULA			DENTRO/FUERA			TIBIO		
MORADO			TERMOMETRO			JUNTO A			RECONOCE LÍNEAS		
BLANCO						SOBRE/DEBAJO				SI	NO
BEIGE						CERCA/LEJOS			RECTAS		
LOS ASOCIA ¿CON QUÉ?						DELANTE/DETRÁS			INCLINADAS		
									CURVAS		

### UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL

¿RECONOCE Y EMPLEA LOS DÍAS DE LA SEMANA? \_\_\_\_\_

¿QUÉ HACES ANTES DE VENIR A LA ESCUELA? \_\_\_\_\_

¿QUÉ HOY \_\_\_\_\_ DIA \_\_\_\_\_ ES?  
AYER \_\_\_\_\_ MAÑANA \_\_\_\_\_

¿QUÉ HACES CUANDO SALES DE LA ESCUELA? \_\_\_\_\_

SE UBICA ESPACIALMENTE RESPECTO A:

- ORIENTACIÓN (AL LADO DE, DEBAJO DE, SOBRE, ARRIBA DE, DEBAJO DE, DELANTE DE, ATRÁS DE, A LA IZQUIERDA DE, A LA DERECHA DE) \_\_\_\_\_
- PROXIMIDAD (CERCA DE, LEJOS DE) \_\_\_\_\_
- LA INTERIORIDAD (DENTRO DE, FUERA DE) \_\_\_\_\_
- DIRECCIONALIDAD (HACIA, DESDE, HASTA) \_\_\_\_\_

### CONCEPTO NUMÉRICO

I. ASPECTO CARDINAL

- REALIZA CONTEO, HASTA QUÉ NÚMERO \_\_\_\_\_
- REALIZA SOBRECONTEO, HASTA QUÉ NÚMERO \_\_\_\_\_

PRINCIPIOS DEL CONTEO QUE APLICA				
CORRESPONDENCIA UNO A UNO		ORDEN ESTABLE		
IRRELEVANCIA DEL ORDEN		CARDINALIDAD		ABSTRACCIÓN

II. ASPECTO ORDINAL

- ❖ DISTINGUE EL No. QUE OCUPA UN OBJETO EN UNA SERIE SI NO ¿HASTA CÚAL? \_\_\_\_\_
  - ❖ DISTINGUE LOS NÚMEROS DE LAS LETRAS, HASTA QUÉ NÚMERO IDENTIFICA? \_\_\_\_\_
  - ❖ ESTABLECE CORRESPONDENCIA BIUNÍVOCA, HASTA QUÉ NÚMERO? \_\_\_\_\_
  - ❖ CATEGORÍA DEL NÚMERO EN LA QUE SE ENCUENTRA EL ALUMNO:
- a) DESCRIPCIÓN DEL NUMERAL \_\_\_\_\_ b) FUNCIÓN GLOBAL \_\_\_\_\_
- c) FUNCIÓN ESPECÍFICA \_\_\_\_\_

**INDICADORES DE ATENCIÓN**

	SI	NO
SE DISTRAE FÁCILMENTE CON ESTÍMULOS AUDITIVOS		
SE DISTRAE FÁCILMENTE CON ESTÍMULOS VISUALES		
TIENE DIFICULTAD PARA TERMINAR LAS TAREAS		
SE SIENTE Y NO HACE NADA (SUEÑA DESPIERTO)		
SE PASA DE UNA ACTIVIDAD INCOMPLETA A OTRA		
HABLA EN EXCESO		
PARECE NO ESCUCHAR LO QUE SE LE DICE		
INTERRUMPE CONVERSACIONES O ACTIVIDADES		
PIERDE LOS ÚTILES NECESARIOS PARA SUS TAREAS		

**INDICADORES DE RAZONAMIENTO**

	SI	NO
TOMA DECISIONES INADECUADAS		
COMETE FRECUENTEMENTE ERRORES		
LE ES DIFÍCIL APLICAR INFORMACIÓN PREVIA EN SITUACIONES NUEVAS		
EMITE RESPUESTAS VERBALES RETRASADAS		
LE TOMA MÁS TIEMPO REALIZAR TAREAS QUE A SUS COMPAÑEROS		
TIENE DIFICULTAD PARA AJUSTARSE A LOS CAMBIOS (HORARIOS, PERSONAS, PASOS PARA UNA TAREAS)		
REQUIERE DE SUPERVISIÓN EN SUS TAREAS		
REQUIERE DEMOSTRACIONES CONCRETAS		
TIENE DIFICULTAD PARA SEGUIR INSTRUCCIONES ORALES		
SE DESORIENTA CON RESPECTO AL TIEMPO Y ESPACIO		

**INDICADORES DE MEMORIA**

	SI	NO
LE ES DIFÍCIL RESPONDER A PREGUNTAS SOBRE SU HISTORIA PERSONAL		
LE ES DIFÍCIL REPETIR INFORMACIÓN QUE ACABA DE ESCUCHAR		
LE ES DIFÍCIL RETENER A INFORMACIÓN ADQUIRIDA		
TIENE DIFICULTAD PARA SEGUIR INSTRUCCIONES SENCILLAS		
TIENE DIFICULTAD PARA SEGUIR INSTRUCCIONES MÚLTIPLES		
LE ES DIFÍCIL DESEMPEÑAR UNA TAREA EN UNA SECUENCIA		
LE ES DIFÍCIL DESEMPEÑAR UNA TAREAS EN LA SECUENCIA CORRECTA		

**CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

<i>CAPACIDAD PARA ESCUCHAR Y VOCABULARIO</i>			<i>EXPRESIÓN</i>		
	SI	NO		SI	NO
ESCUCHA CON ATENCIÓN UN CUENTO			REALIZA MOVIMIENTOS OROFACIALES		
RELATA LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES			SE LE DIFICULTA ALGÚN FONEMA ¿CUÁL? _____		
IDENTIFICA CAMPOS SEMÁNTICOS			ES CAPAZ E REPETIR PALABRAS O ENUNCIADOS		
ASOCIA IMÁGENES CON SONIDOS			RELATA VIVENCIAS		
COMPRENDE Y EJECUTA ÓRDENES (RESPONDE A LA INFORMACIÓN VERBAL PRESENTADA, CONVERSACIONES Y/O INSTRUCCIONES)			ESTRUCTURA FRASES		
IDENTIFICA EMOCIONES			SE EXPRESA CON FLUIDEZ		
MEMORIZA TRABALENGUAS Y/O CANCIONES			IDENTIFICA EN DONDE SE PUEDE LEER		
			DESCRIBE LÁMINAS		

ORDENA

SECUENCIAS: \_\_\_\_\_

DISCRIMINA \_\_\_\_\_ FIGURA-

FONDO: \_\_\_\_\_

ESCRIBE \_\_\_\_\_ SU

NOMBRE: \_\_\_\_\_

DISCRIMINA \_\_\_\_\_ SU

NOMBRE: \_\_\_\_\_

NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LENGUA

ESCRITA: \_\_\_\_\_

**CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO FÍSICO Y SALUD**

ACOTACIONES: LOGRADO (L) EN PROCESO (EP) NO LOGRADO (NL)					
ARRASTRARSE			GATEAR		BRINCAR CON LOS PIES JUNTOS
SALTAR OBSTACULOS			BRINCAR CON UN PIE (DE COJITO)		ATRAPAR
CORRER			LANZAR		ABOTONAR
SUBIR ESCALERAS			BAJAR ESCALERAS		USO DE CUBIERTOS
DESABOTONAR			MANEJO DE CIERRES		PONERSE SÓLO LOS ZAPATOS
MOVIMIENTO DE PINZA			COME SIN DERRAMAR ALIMENTOS		
ANUDAR AGUJETAS			RODAR		

PREDOMINANCIA LATERAL EN: MANO \_\_\_\_\_ PIE \_\_\_\_\_

REALIZA EL DIBUJO DE LA FIGURA

HUMANA: \_\_\_\_\_

RECONOCIMIENTO DEL ESQUEMA CORPORAL: NIVEL GRÁFICO ( ) NIVEL SENSORIOMOTRIZ ( ) ACOTACIONES: LOGRADO (L) EN PROCESO (EP) NO LOGRADO (NL)					
CABEZA			CARA		OREJAS
NARIZ			BOCA		FRENTE
PESTAÑAS			CEJAS		CODOS
CUELLO			BRAZOS		ESPALDA
MANOS			DEDOS		HOMBROS
PECHO			CINTURA		RODILLAS
GLÚTEOS			PIERNAS		DEDOS DE LOS PIES
TOBILLOS			PIES		
UÑAS			OJOS		

OBSERVACIONES:

---



---



---

EVALAUÓ

---

## Anexo 5

### ENTREVISTA 1

**FECHA: 15 DE MARZO DE 2018**

**ENTREVISTADO: PROFRA.** [REDACTED]

**LUGAR: J.N.** " [REDACTED], **TOLUCA MÉXICO**

**HORA DE INICIO: 8:56 AM. HORA DE TÉRMINO: 9:16 AM.**

**DURACIÓN: 20:05**

**ENTREVISTADORA:** Buen día maestra Myriam, vamos a iniciar con la entrevista,  
**MAESTRA DE APOYO:** buen día.

**ENTREVISTADORA:** eh, sabemos que de formación inicial pues no es maestra de USAER, sin embargo, este... ¿qué le ha significado en todo este tiempo y en estos años de servicio el ser maestra de apoyo?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno, ehh, me ha significado, ehh, un gran apoyo a los niños, ehh ser una guía para los niños sobre todo, el darles los elementos que requieren para que ellos consoliden aprendizajes que van teniendo en los salones, ehh, de formación soy educadora, pero tengo 18 años en servicio de educación especial y este.. Realmente me ha gustado mucho el compartir con las mamás y con los niños el ehh, las partes, los elementos que les están faltando y darles esa orientación.

**ENTREVISTADORA:** ok, bueno, eso es lo que le significa o con respecto a ser maestra de apoyo en este tiempo y en esta parte de la experiencia que tiene, ya decía de formación inicial no es maestra de USAER, no tiene esa parte, sin embargo yo creo que la experiencia ya le ha dado muchos elementos, para pues ahora considerarse, ¿cómo se, ya se identifica en esta parte de ser ahora maestra de educación especial y o se reconoce ya en esta situación?

**MAESTRA DE APOYO:** si ya

**ENTREVISTADORA:** ya no dice tengo la camiseta de educadora, ya no se ve en esa parte, o en algún momento quisiera regresar al trabajo en el aula regular,

**MAESTRA DE APOYO:** ehh en algún tiempo si quise retomar educación este... regular, pero ehh con estos años me he dado cuenta que como que soy más, ya los elementos que tengo puedo ayudar más a los niños que lo necesitan de éste lado que en aula regular

**ENTREVISTADORA:** ok bueno, gracias, ¿desde lo que usted realiza de manera cotidiana y sin considerar toda esa parte de elementos oficiales y los documentos que a veces nos rigen, o las circulares que a veces a inicio de ciclo escolar nos dan a conocer respecto a las funciones de la USAER, ¿cuál considera qué es la función primordial de la USAER?

**MAESTRA DE APOYO:** ehh, como somos una unidad de servicio y de apoyo como dice el nombre de USAER, tenemos que asesorar, orientar, y acompañar a las docentes, para que ellas les brinden los elementos que necesitan los niños dentro del salón.

**ENTREVISTADORA:** ehh, dentro de esta situación de asesorar, orientar, de ser acompañante que es así como la función primordial de la USAER, eehmm, ¿cómo considera que se da ahora esa atención con los alumnos que enfrentan BAPS en esta parte de la inclusión....

**MAESTRA DE APOYO:** bueno la atención principal, son iniciar con las entrevistas noo, iniciar con las entrevistas a docentes donde ellas detectan y determinan a los niños que requieren mayor apoyo, mayor este , acompañamiento, uno los observa, trabaja con ellos, en aula regular, uno observa cómo se van este desarrollando, al darse cuenta de las necesidades que requieren los pequeños, el segundo paso bueno es, entrevistarnos con las mamás para conocer el desarrollo que tuvo el pequeño ehh el contexto familiar pues es muy importante, el conocerlo, que tanto en casa se trabaje, que tanto en casa se preocupan por la atención de los pequeños.

**ENTREVISTADORA:** ok esto es como la parte de atención que realiza la USAER noo, en esta situación del protocolo digamos de atención, ehhmm, sin embargo, bueno pues, se realizan más cosas noo?, a veces no solo es la parte de las entrevistas, yo he notado que en esta situación de entrevistas independientemente de tener un guión pues a veces se tienen que buscar otras estrategias noo para recabar mayor información, de estos documentos que usted realiza en este proceso de atención ¿qué otras situaciones de la experiencia ammm, usted realiza para pues recabar información que no esté específicamente escrito en una entrevista o en este, una evaluación de competencia curricular, que otras actividades extras realiza?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno ehh trabajo con los papás, trabajo un día a la semana, nos dedicamos a trabajar una hora y dentro de esa hora hay una gran sensibilización con padres de familia, ahí es cuando yo les platico mucho les informo de que tienen que trabajar mucho con sus niños deben de, apoyarles ahorita que están en preescolar, en la comunidad de aquí de san mateo Oztzacatipan es un nivel bajo realmente ehh, hay, los padres de familia tienen nivel nada más de primaria y son ayudantes de albañiles, ayudante de herrero, entonces realmente el nivel académico de las familias es muy bajo, entonces lo que notado es que tengo que sensibilizar y acompañar mucho a las mamás para que les brinden los elementos a los niños noo, desde la casa, les digo aquí a las mamás aquí los jueves que es el día que trabajamos vamos a trabajar y yo voy a dar los elementos para que las maestras sean ustedes, ellas son las que brindan, todas las actividades son actividades cotidianas en casa, pero yo las oriento, en cuestión de la finalidad, les digo a lo mejor lo hacen pero nada más mandan al hijo por algunas, algo a la mesa, si lo vas a mandar a la mesa dile las orientaciones, arriba de la mesa, como que les doy el punto a observar el punto que deben de rescatar, para que ese niño tenga un buen vocabulario y se pueda desempeñar mejor dentro del salón.

**ENTREVISTADORA:** ok, que interesante es como reconocer esta parte, no solo lo que está escrito en los documentos es lo que nos ha arrojado información, y sin embargo esa parte del acompañamiento que da a los papás, pues parece como la actividad pues prioritaria y pudiera tener mayor impacto para que ellos pudieran por un lado sensibilizarse, pero también ehh que ellos pudieran desarrollar de manera cotidiana más habilidades, ehh, bueno, ahora bien, ¿cómo considera que la escuela regular ha aceptado a la USAER, usted me decía que ya tenía aquí algunos años ,mm no, en específico?

**MAESTRA DE APOYO:** mm tengooo, 8 años aquí en el preescolar, en estos 8 años, hemos cambiado tres veces de directivo, mi percepción es que el directivo es parte fundamental para la aceptación, ehh el directivo debe de estar consciente yyy reconocer el trabajo de la USAER, porque el directivo es el que va a mover a su personal, desde el punto de vista de USAER nosotros platicamos con las docentes, hacemos actividades, para la aceptación de los pequeños, pero desde mi punto de vista el directivo es una parte fundamental para la aceptación.

**ENTREVISTADORA:** y en general como considera que ha habido pues esa aceptación buena, aún la hay, se tiene que trabajar aún en esos procesos de sensibilización, tiene , o ya tiene buen reconocimiento y buena aceptación la USAER, dentro de esta escuela?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno, como también ha habido movimientos de las docentes, docentes que se van, docentes las cuales que se van, todavía tengo relación con ellas,. me he dado cuenta de que las docentes que se mueven es cuando más valoran la USAER, porque todavía me mandan mensaje, me hablan, tengo un niño así así, qué haría o ya tuve, hice estas estrategias que me habías comentado con tal niño, pero ahora mi niño es así, entonces las maestras que se han retirado de esta escuela, todavía hay una comunicación, considero que cuando no tienen USAER la valoran más, cuando la tienen piensan y te, como que hay veces que, como que te quieren dar el trabajo a ti nada más como USAER, tú es tú niño tu trabajas, las maestras que han llegado, siento que están en esa parte, como que es el niño de USAER y USAER tiene que trabajar con él, entonces todavía hay trabajo de sensibilizar con las maestras que han llegado, todavía tenemos que trabajar mucho la aceptación, a ellas se les hace una carga extra tener un niño con alguna discapacidad, entonces todavía hay que trabajar con ellas.

**ENTREVISTADORA:** emm, y bien ¿cómo es la relación ahora, ya me platicó de la relación con las maestras, del acompañamiento, pero en específico que se trabaja en esa parte de acompañamiento, ósea el que yo esté ahí presente en la escuela, en el salón de clases, perdón, el que yo pueda, sugerirle algunas actividades, el qué amm, podamos hacer alguna, en algún apartado de su planeación, alguna esteee incorporación con respecto a una secuencia didáctica, ¿cómo se da ese acompañamiento dentro del aula regular a las docentes?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno ehh, primero las maestras me van comentando sus secuencias didácticas, me van platicando que es lo que van a trabajar, como que ellas lo visualizan, ellas este, tienen en mente lo que van a trabajar y ya yo, soy la que, ehh, retomo como, como pudiéramos hacer el ajuste para tal niño, sii, este, rescatar, bueno estás viendo, este estás viendo, los números o las figuras, bueno entonces a tú pequeño le vas a dar todavía los antecedentes o si tu niño no tiene todavía el número o numeral vas a trabajar nada más este el conteo, o sea, como que todavía el acompañamiento es mucho a como segmentar el aprendizaje esperado, como que a ellas se les dificulta en eso, cómo segmentarlo, cómo hasta aquí te vas a quedar con éste niño, porque hasta aquí estamos trabajando, dentro de ya con todas las compañeras, dentro de, en la ruta de mejora nos van involucrando en los temas que tienen como necesidad.

**ENTREVISTADORA:** ahora, ¿con la directora cuál es el trabajo prioritario que realiza USAER, ya nos decía que el directivo tiene un papel fundamental para que nuestros niños tengan buena aceptación dentro de la escuela, este, por esta escuela pasaron tres directivos y considera que pues el trabajo es así como, pues de colectivo no, sin embargo, este, en esta parte del trance de tres directivos, ¿cómo considera en este momento que es la aceptación de la USAER por parte del directivo y cómo se relaciona usted con ella?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno ahorita el nuevo directivo.

**ENTREVISTADORA:** ¿Cómo está siendo ese trabajo?

**MAESTRA DE APOYO:** mi nuevo directivo viene del Dif, entonces no tiene, ahorita la idea concreta de lo que es USAER, entonces tenemos que estarle dando ehh, la orientación de las actividades de USAER, ella trabajaba con psicóloga de planta, entonces tenemos que estar estructurando, cuál es el papel de la USAER.

**ENTREVISTADORA:** como que diferencie esa parte no, porque, el trabajo psicológico del DIF, pues tiene que ver como con un trabajo más terapéutico noo,

**MAESTRA DE APOYO:** EXACTO.

**ENTREVISTADORA:** dentro del DIF, sin embargo, esa no es la función creo ahora de la USAER

**MAESTRA DE APOYO:** sii tenemos que estarle comentando que nuestro trabajo es psicopedagógico y va en base a las necesidades de los niños y el trabajo primordial es el apoyo de los niños, sin embargo también este la maestra a aceptado estos cambios, nos involucra mucho, nos involucra en los temas que requieren as maestras. **ENTREVISTADORA:**¿cómo es la relación, es buena?

**MAESTRA DE APOYO:** sii, sii es buena relación.

**ENTREVISTADORA:** ok, Ehhh, la jornada escolar, está determinada por muchas cosas noo, sin embargo, dentro de ello, pues tiene que ver, dicen que la planificación sirve para prever situaciones, entonces, dentro de esto ¿cómo consi..., como usted organiza su jornada laboral y considera que todas las actividades que de repente tiene planeadas si se llevan a cabo o no las realiza o surgen imprevistos, ¿qué es lo que pasa dentro de una jornada laboral de una maestra de USAER?

**MAESTRA DE APOYO:** bueno ehh, como bien lo dijiste la planeación nos rige noo, que lo que nosotros tenemos que realizar en un día, ehh mi planeación va enfocada más a la mañana de trabajo, la mañana de trabajo de preescolar es muy corta, por las actividades que tienen de tomar su lunch, de lavarse sus manos y de su recreo, entonces la mañana de trabajo para mi es principal de 9 a 11, es esas dos horas yo se las dedico principalmente a mis niños de mayor necesidad, pero dentro de lo que es la planeación salen muchas muchos imprevistos no, en todos los días ehh, tengo que atender también a las maestras, las maestras que necesitan un apoyo en tal momento por tal niño que ni siquiera es contemplado por USAER, esos son los que a veces me quitan mucho tiempo, atender necesidades de algún niño o de algún niño que perdió su papá o a su mamá o de niños que entran llorando porque los papás se divorciaron y hoy se quedan en tal casa, entonces son situaciones que, yo como persona, sí les doy importancia porque son niños, y a lo mejor lo que nada más necesitan los niños es alguien que los escuche o nada más les den un abrazo, entonces desde mi punto de vista, yo si les doy mucho el apoyo a estos niños aunque no sean de USAER, aunque no estén contemplados en mi planeación, pero al verles sus caritas que los deja más tranquilos a mí eso me mme mme, que sería la palabra, a mí eso me perdona que me salga de mi planeación, sii en darles esa motivación a los pequeños, escucharlos, sii, hay veces que uno mismo se da cuenta que al día siguiente ya hay un, ya vienen con un otra carita, y en este contexto, realmente hay muchos problemas, también como hay alcoholismo, hay familias desintegradas, son papás muy jóvenes de 18, 20 años que cambian de pareja constantemente,

entonces es un problema muy fuerte aquí en san mateo.

**ENTREVISTADORA:** como común esa situación, dentro de estas situaciones que usted atiende de manera extra, ehh y que menciona que son muy importantes porque bueno, también este, no están directamente involucradas con una situación de una discapacidad o de alguna condición, sin embargo, pues está repercutiendo en la enseñanza del alumno y que a mí me mueve que el siguiente día ya no tenga que atender, que si surgen muchos imprevistos dentro de esta jornada escolar, en las cuales las escuelas están pregnadas de situaciones imprevistas siempre, entonces bueno, esto es como algo, pero, ¿Qué de manera cotidiana usted realiza, dice que de 9 a 11 es como donde usted da mayor importancia, tiene ehh como horarios establecidos para la atención,

**MAESTRA DE APOYO:** sii tengo horarios eeh donde eeh, los manejo.

**ENTREVISTADORA:** o días específicos para hacer algo por ejemplo que ya realice de manera cotidiana, hace ratito me mencionaba y me llamó mucho la atención, que dice que los jueves los dedica al trabajo con papás

**MAESTRA DE APOYO:** Sii

**ENTREVISTADORA:** entonces eso es lo que realiza los jueves de manera cotidiana.

**MAESTRA DE APOYO:** los jueves trabajo con mamás y los viernes hacemos este circuito psicomotor ehh, trabajándolo que es la psicomotricidad gruesa y fina ehh donde los, se realiza una evidencia y se les da a conocer a los papás , los días viernes viene el equipo de apoyo, con el equipo de apoyo hacemos los circuitos, hacemos una un una escala para evaluar los aspectos psicomotores y se la damos a conocer a los papás para que ellos tomen nota de que actividades son las que deben de reforzar en casa, llevamos los jueves una libreta donde les digo, esta es la libreta del acordeón, aquí vamos a escribir todo lo que estamos hablando, cuales son los aspectos que le hacen falta para que los trabaje y en esa misma libreta ellos me deben de escribir si ya avance, si ya trabajamos tal ejercicio sii.

**ENTREVISTADORA:** ok y por ejemplo ¿los días lunes que realiza así como de manera cotidiana?

**MAESTRA DE APOYO:** los lunes bueno salimos a honores a la bandera y después inicio con mi horario, mi horario de atención ehh, tanto es en aula de apoyo como en aula regular.

**ENTREVISTADORA:** ese horario de atención o realiza o lo determina de manera semanal o lo va previendo de acuerdo a las circunstancias que se van presentando.

**MAESTRA DE APOYO:** no, ya lo tengo de manera permanente, sin embargo, tengo muchos imprevistos, las maestras ya saben, a lo mejor no pasaste hoy pero te vi que estabas atendiendo a tal niño, ósea como todas las maestras les he dado solución en los aspectos que necesitan no tengo mayor problema si me dedico a tal niño y este no voy a su salón y yo con las maestras voy comentando de este los viernes que actividad requieres, de mi actividad en aula regular o en aula de apoyo mmm requieres que te apoye en tal situación o en este aula de apoyo y ellas ya me comentan, quiero que me apoyes a lo mejor en actividades de atención, yo entro a hacer actividades o me dicen sabes yo veo a la niña muy dispersa llévatela al aula de apoyo y bueno ellas notan también el trabajo, observan que hay mayor cambio, mayores habilidades cuando estoy trabajando en aula de apoyo.

**ENTREVISTADORA:** ok maestra esta es como la primera parte de la entrevista, pues le

agradezco mucho y vamos a seguir retomando algunas otras situaciones en las que todavía hay que como especificar con respecto a su enseñanza son muchas cosas que se pueden abordar desde esta temática y que considero importante pues reconocer ese punto de vista de lo que usted opina y de lo que usted hace de manera cotidiana.

## ENTREVISTA 2

**FECHA: 20 DE MARZO DE 2018**

**ENTREVISTADO: PROFRA.** [REDACTED]

**ENTREVISTADOR: ARLET NALLELY GONZÁLEZ REYES**

**LUGAR: J.N. "[REDACTED]", TOLUCA MÉXICO**

**HORA DE INICIO: 13:22 AM. HORA DE TÉRMINO: 13:31 AM.**

**DURACIÓN: 8:52**

**ENTREVISTADORA:** Buena tarde maestra Normita.

**MAESTRA DE APOYO:** Buena tarde

**ENTREVISTADORA:** ya he observado algunas de sus clases, he tenido la oportunidad poder de estar aquí acompañándola, eh y bueno pues se de las actividades y del quehacer que desempeña a diario, sin embargo me gustaría preguntarle ¿qué le significa ahora a usted ser maestra de apoyo?

**MAESTRA DE APOYO:** pues un gran compromiso el brindar esa atención a nuestros niños este que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, así mismo el orientar a los padres de familia el realizar un trabajo colaborativo con las maestras con directivos y con el equipo interdisciplinario de nuestra USAER.

**ENTREVISTADORA:** ok, ehh, ¿de todas estas funciones que me acaba usted de comentar y bueno de todo lo que yo he visto que usted realiza que es un sinfín de actividades, ¿cuál usted considera que es la función primordial de la USAER?

**MAESTRA DE APOYO:** en este momento es atender a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a alguna discapacidad, condición y/o aptitudes sobresalientes.

**ENTREVISTADORA:** ok y ¿cómo se da esta atención de estos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje por parte de la USAER?

**MAESTRA DE APOYO:** el primer filtro es la observación en grupo que se da en los meses de agosto y septiembre, a partir de esas observaciones que hacemos en cada uno de las aulas, vamos haciendo una observación más fina y detectando que niños se les está dificultando acceder al aprendizaje, a partir de ahí las maestras nos hacen los que es un informe de detección inicial y la USAER procede al protocolo de respuesta educativa a la evaluación psicopedagógica y

determinar si el niño enfrenta o no barreras para el aprendizaje para así realizar su propuesta curricular adaptada.

**ENTREVISTADORA:** ok, bueno, ustedes ya tienen todo un proceso de atención que pues a los mejor esta normado por alguna situación o documento, sin embargo ¿qué de todo este proceso de atención, ya de manera personal usted pone en práctica, ¿qué otras habilidades extras de todo lo que realiza se pone en práctica para esta atención oportuna?

**MAESTRA DE APOYO:** pues aquí la asesoría, la orientación y el acompañamiento a las docentes, también la orientación a padres de familia, no solo de aquellos niños que enfrentan barreras, porque una de las necesidades en nuestras escuelas es la atención a otros pequeños que no tienen alguna discapacidad, pero requieren de alguna orientación ehh de acuerdo al contexto familiar, áulico y social en el que se desenvuelven como tal los niños con problemas de conducta, niños en situación de lenguaje, a veces niños de familias disfuncionales ehh por separación de los padres o familias uniparentales, donde solamente hay una figura materna o paterna.

**ENTREVISTADORA:** de toda esta atención extra, que podríamos decir que maneja la USAER ¿considera usted que sí es importante que la USAER atienda este tipo de situaciones?

**MAESTRA DE APOYO:** si, es una necesidad también pues de la escuela, que no solamente podemos enfocarnos, porque el que también la USAER este en la escuela es un apoyo adicional para el colectivo docente en el cual se sienten protegidas por la USAER y ante cualquier situación pues nos canalizan a los padres para que ellos reciban esa orientación en función a esa necesidad que está presentando su pequeño y creo que no debemos de cerrarnos a únicamente a brindar esa atención, porque al hablar de diversidad pues no solamente es en función a alguna discapacidad sino hay muchas situaciones más.

**ENTREVISTADORA:** ok y ¿cómo considera que la escuela regular este se relaciona con la USAER?

**MAESTRA DE APOYO:** ah, se ha hecho un trabajo colaborativo, pues las maestras sienten esa confianza para solicitarnos el apoyo, en la medida en que las vamos apoyando y ven en esos cambios con nuestros niños permiten que la USAER participe en el trabajo con sus pequeños, en que les hagan sugerencias y podamos incidir en la situación de sus pequeños.

**ENTREVISTADORA:** entonces ¿considera que la escuela si tiene buena aceptación de la unidad hasta ahorita?

**MAESTRA DE APOYO:** si, hasta el momento sii, es un trabajo que estamos todavía tratando de incidir en donde pues se reconozca la labor de la USAER que no es tod... no se ha logrado al cien, pero si poco a poco hemos ido form...potencializado ese reconocimiento de la labor que desempeñamos en la USAER,

**ENTREVISTADORA:** ¿cuántos años tiene la USAER en esta escuela?,

**MAESTRA DE APOYO:** en esta escuela, bueno anteriormente estuvo como por más de 15 años, después se retiró el servicio y ahorita vamos por el tercer año aquí en la escuela,

**ENTREVISTADORA:** y bueno ya me platicó del trabajo con la escuela, con las maestras, usted como considera que es su trabajo con los padres de familia.

**MAESTRA DE APOYO:** bueno aparte de las actividades que no le corresponden a la USAER se está llevando como parte de la estrategia global de mejora en la escuela lo que es un proyecto de escuela para padres, en la cual ya tuvo usted maestra la fortuna y ha bien acompañarme en una asesoría a los padres de familia, se realizó un proyecto institucional a fin de favorecer las habilidades familiares en la familia y que los padres sientan ese apoyo para atender a sus pequeños que se encuentran estudiando en el nivel preescolar.

**ENTREVISTADORA:** y ¿cómo se da ese trabajo con los directivos?

**MAESTRA DE APOYO:** es un trabajo colaborativo afortunadamente contamos con un direct..con los directivos pues muy comprometidos con su labor docente, nos han dado esa apertura, esa confianza, ese acompañamiento o que vayamos a la par de las sugerencias que damos son tomadas en cuenta, siempre nos piden la opinión, no solamente de aquellos niños insisto, en los que se están atendiendo, sino también en niños con rezago, niños con alguna problemática de conducta, de lenguaje o situación de dinámica familiar.

**ENTREVISTADORA:** ¿y toda esta jornada y todo lo que usted lleva acabo a diario lo tiene previamente organizado o cómo lo determina para su ejecución durante la semana, o durante el día?

**MAESTRA DE APOYO:** si, durante la semana tengo un horario de atención para los niños que son de la USAER, no obstante, pues, durante la jornada se suscitan algunas situaciones que debemos de atender ehh, como el caso que nos pasó la semana pasada cuando estuvo usted aquí en ese acompañamiento del pequeño que tuvo una crisis de ausencia, entonces pues las actividades que se programan, pues se reestructuran y después se atienden, ya que cuando hay alguna situación de importancia y requiera su atención inmediata pues se le da solución a eso o por lo general siempre nos vamos conforme a la planificación y la atención en horarios de acuerdo a los grupos que se atienden.

**ENTREVISTADORA:** con respecto a ello usted ya tiene determinadas actividades cotidianas para un día en específico en horarios en específico.

**MAESTRA DE APOYO:** Si

**ENTREVISTADORA: MAESTRA DE APOYO:** ¿cómo cuáles?

**MAESTRA DE APOYO:** actividades por ejemplo, como actividades en las mañanas todos los días se hace lo que es la activación física, ahí nosotros participamos con una cultura de diversidad, se les está enseñando el lenguaje de señas mexicanas a los pequeños con trabajando lo que es vocabulario también lo que es programación neurolingüística, que es muy importante la situación afectiva en los pequeños y ejercicios de gimnasia cerebral, estamos trabaja... con eso iniciamos la jornada, posteriormente ya es la atención en grupos previa calendarización que se tiene.

**ENTREVISTADORA:** ok y bueno hay actividades que me dice que surgen como actividades imprevistas que son las que de repente atiende y vuelve a reorganizar la actividades cuando se le suscita alguna actividad imprevista o cómo vuelve a reorganizar.

**MAESTRA DE APOYO:** si vuelvo a reestructurar los espacios digamos si son dos o tres grupos que se atienden al otro día tratamos de reestructurar reducir el tiempo de intervención psicopedagógica en los grupos para atender el grupo que se había quedado pendiente.

## Anexo 6

### REGISTRO DE OBSERVACIÓN

REGISTRO DE OBSERVACIÓN No. 2

JARDÍN DE NIÑOS: “ [REDACTED] ”

PROFRA.: [REDACTED]

FECHA: 8 DE NOVIEMBRE DE 2017

HORA: 9:33

9:33: Llegué a la escuela, a puerta estaba cerrada por lo que llame a la maestra y no toqué, le dije: estoy afuera, me dijo que la esperará tantito, tardó como 3 minutos, , escuche pasos, sin embargo, se oyó que se retiraron, dos minutos más esperé, y nuevamente se escucharon los sonidos de unos zapatos, abrió la puerta, vine, pensé que estaba abierto, pero no, fui a buscar la llave para abrir.

La saludé y me dijo pasa, entramos inmediatamente a su salón, yo quería sentarme en el primer cubículo y me dijo que pasara al otro, para que pudiera sentarme en una silla grande, le dije: espero no haberte interrumpido, me mencionó que estaba evaluando a un niño llamado Kevin de manera individual, y por ello se tardó en abrirme porque lo llevo a su salón debido a que ya había terminado de evaluarlo.

Le hice hincapié de que continuará con sus actividades. Continuo llenando el formato que le denomina evaluación en competencia curricular, hacia anotaciones y se apoyaba con colores, le pregunté que como los usaba y me decía que el rojo indicaba que no lo ha logrado, el azul se encuentra en proceso y el verde que ha logrado esa habilidad o ese aprendizaje y que esa evaluación la comenta con la docente, es la primera etapa de la evaluación y que aún faltaba equipo de apoyo que evaluara en cada una de las áreas al alumno, miraba como realizaba el llenado y a su vez me comentaba que era una alumno que lo había derivado por presentar un desfase en el aprendizaje

10:10: terminé de llenar el formato, metió las hojas en un folder para armar expediente, y empezamos a platicar sobre cómo el servicio de USAER en preescolar es importante y que por ello se puede trabajar mejor, porque desde su experiencia en primaria, los papás en éste nivel están más pendientes de sus hijos y ello ayuda porque la comunicación es constante.

Hablamos también que la escuela inclusiva permite más el trabajo en grupo, pero que ella no interviene en actividades, solo da acompañamiento al niño en la actividad que dirige la docente, menciona: Tiene como dos o tres años que les dejé claro a las maestras que yo ya no voy a trabajar en grupo, ellas dirigen la actividad y yo doy acompañamiento y apoyo al niño. Platica

también sobre cómo las docentes, trabajan dentro de sus grupos, algunas lo hacen “muy bonito” y a a otras se les dificulta el control de grupo.

Pregunte cuantos grupos eran en la escuela, dijo que 10my tenía en atención a 7 alumnos, solo una niña con discapacidad, los demás con condición (problemas de comunicación o aprendizaje), mencionó que aunque eran pocos niños, estaba muy atrasada porque había hecho muy pocas entrevistas y aún no evaluaba a todos en competencia curricular, además de que equipo de apoyo no había evaluado tampoco, porque había habido muchas suspensiones y eso había hecho que se atrasaran mucho.

Continuó organizando sus expedientes, me pase de la silla grande a una pequeña en donde observé unas carpetas y folders con los documentos de los alumnos que empezó a organizar.

Sobre una mesa pequeña había hojas con números, una caja con figuras geométricas de plástico de diferentes tamaños de color azul, rojo y amarillo, también había un bote con tapas, de repente se para y me dice que va ala baño, tardó como 4 minutos, regresó a la salón y continuó realizando el llenado de documentos, me mencionó que de sus evaluación había un apartado de comprensión y memoria que no llenaba aún.

Tocó la campana y me dijo: tengo que salir a guardia, me acompañas.

Salimos del salón y nos paramos en medio del pasillo, allí estaba una maestra a la que me presentó, observaba a los niños mientras jugaban y de manera simultánea observaba la entrada de su puerta porque dijo que esperaba a una mamá ara entrevistarla.

Pasó 1 maestra de educación física, con ella no me hablo ni me llevo con ella para nadad, me señaló a otra maestra y me dice la de allá es la promotora de salud, ella es bien linda, y las demás que ves son las maestras de grupo, por momentos continuaba volteando hacia la puerta y de repente menciono: creo que ya llegó la mamá, le voy a abrir, pero no era.

Unos niños tomaron del cuello a una niña y la tiraron, ella se acercó a ellos, los separó y le dijo que no jugaran así. Una maestra tocó la campana y le dijo a otra que estaba cerca de nosotros, ya les repuse el tiempo porque salimos un poco tarde a recreo.

Pasó la subdirectora por donde estábamos y preguntó a la maestra quién era yo, mientras la llevo caminando por el pasillo alejándola de mí, cuando regresó conmigo, me dijo que la interrogó, y le mencionó que iba yo a observar su trabajo porque estaba haciendo una investigación y que iba a ir a la escuela todos los miércoles, por ello comenté que llevaría copia del oficio de autorización, porque la Directora de USAER no había comentado nada en la dirección de la escuela.

12:07: entramos al salón y la campana vuelve a sonar, me dice es el segundo recreo, se dividió porque son muchos niños, el espacio es pequeño y ocurrían muchos accidentes, yo tengo que salir al as dos guardias, volvimos a entrar en el pasillo, se acercó la subdirectora y le dice “ya llegó”

era la mamá que a maestra esperaba para la entrevista, buscó a la conserje para que le prestara la llave y poder abrirle la puerta, la señora entró, era una mamá muy joven, me dice voy a hacer la entrevista, pero como son aspectos confidenciales opté por decirle que me retiraba, entré por mis pertenencias y salí de la escuela, me mencionó que el siguiente miércoles iba a organizar su jornada para ir a grupo y que yo observara como se daba ahí el trabajo de ella.