



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“LOS SABERES DE COACHING EDUCATIVO QUE IMPLEMENTA EL MAESTRO
DE APOYO EN EL ACOMPAÑAMIENTO”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES

PRESENTA

LAURA ELENA ORTIZ MÉNDEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. BERTHA ALICIA GARZA RUIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2023

***Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis
en Formación de Profesores***

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 14 de junio del 2023.

MTRA.
LAURA ELENA ORTIZ MENDEZ
P R E S E N T E. -

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Los saberes de coaching educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

"2023, Año del Centenario del Voto de las Mujeres en San Luis Potosí, Precursor Nacional"

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, Italia No. 903 Fracc. Providencia, C.P. 78390, San Luis Potosí, S.L.P. Tel 444822-10-25
www.upnsh.edu.mx



Dedicatoria

La elaboración de este documento tiene un caminar, y conforme se iba construyendo se encuentran personas especiales a quienes quiero dedicar la elaboración de esta tesis.

*Primeramente, la ofrezco **a Dios** como fruto del trabajo que realizamos juntos, por acompañarme, iluminarme, fortalecerme, consolarme, impulsarme y darme todo aquello que necesitaba. Gracias por el don de la vida, por amarme tanto, por creer en mí y confiarme grandes proyectos.*

*Y muy cerca de Dios, le dedico este trabajo **a mi papá, el Sr. Manuel Ortiz Rodríguez (†)**, quien aún y su enorme ausencia física, camino honrando todo aquello que de Él aprendí: a ser fuerte, perseverante, resiliente y estar siempre de la mano de Dios. A mi padre le enorgullecía cada uno de mis logros, estoy segura que espera el momento para abrazarme y decirme tantas cosas que guarda para mí. Gracias por todo aquello que aprendí de ti.*

*Este trabajo también lo dedico **a mi mamá, la Sra. Cruz Méndez**, quien me ha acompañado en este caminar de una forma paciente en los interminables “ya casi termino”, de forma alentadora en momentos de cansancio, frustración y desánimo. Gracias por cada abrazo que me das, por ver mis lágrimas amargas, mis contentos escandalosos y motivarme a continuar con mi trabajo.*

Agradecimientos

Doy Gracias a Dios;

Por confiarme grandes proyectos.

A mis padres el Sr. Manuel Ortiz (†) y Sra. Cruz Méndez;

porque ustedes me han enseñado a vivir y caminar confiando en Dios.

A mi hermano Alejandro y su esposa Lupita, mi hermano Ricardo y su esposa Liliana;

por su compañía, apoyo y el regalo más bendecido de hacerme tía.

A mis sobrinos: Ana, Adrián, Andrea, Sofía y Mateo;

por ser la alegría de la familia y la esperanza de un mañana.

A Mons. Juan Armando Pérez Talamantes;

por su oración firme, su presencia constante, su apoyo incondicional, su orientación sabia

y su acompañamiento fraterno en mi crecimiento personal y profesional.

A la supervisora Profra. y Lic. Angélica García y

al supervisor Profr. y Lic. Juan José López Valdez;

de quienes recibí apoyo y confianza al abrir las puertas de sus centros de trabajo

y permitir que esta investigación se realizara.

A la Directora Porfra. y Lic. Norma Leticia Moya Rojas;

por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento

e impulsarme a seguir creciendo profesionalmente.

Al Dr. Francisco Zárate Ortiz;

*por su disponibilidad, apoyo profesional y sus orientaciones pertinentes
en la construcción de este documento.*

A la Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz;

*por estar presente siempre, por su humanismo y profesionalismo,
por ser luz en este caminar, por sus palabras sabias, por creer y confiar en mi,
muchas gracias por tanto que me ha brindado en este acompañamiento
y que he aprendido de Usted.*

Índice

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Contenido	vii
Lista de Tablas	ix
Lista de Figuras	x
Apéndice.....	xi
Resumen	xii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	
1.1 Antecedentes de la Investigación	3
1.2 Definición del Problema	9
1.3 Justificación de la Investigación	13
1.4 Objetivos de la Investigación.....	16
1.5 Preguntas de la Investigación.....	16
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LA LITERATURA	
2.1 Fundamentación Teórica	18
2.1.1 Educación especial	19
2.1.2 <i>Coaching</i>	27
2.1.3 Estado del conocimiento del <i>coaching</i> educativo.....	37
2.2 Revisión de la Literatura.....	43
2.2.1 Maestro de apoyo	44
2.2.2 Acompañamiento.....	69
2.2.2.1 Estrategia nacional de educación inclusiva (ENEI, 2019)	74

2.2.2.2 Instrumentos para el funcionamiento del acompañamiento.	83
2.2.2.3 Tipos de acompañamiento.	95
2.2.3 <i>Coaching</i> educativo	97
2.2.3.1 Proceso de implementación del coaching educativo.....	102
2.2.3.2 Docente-coach.....	105
2.2.3.3 Competencias del docente-coach.....	106
2.2.3.4 Herramientas internas del docente-coach.....	111
2.2.4 Saberes del docente.....	125
2.2.4.1 Saberes en el desarrollo profesional docente.	127
2.2.4.2 Tipos de saberes en el docente.	128
 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 Tipo de Investigación Cualitativa Fenomenológica.....	137
3.2 Contexto	140
3.3 Participantes.....	141
3.4 Instrumentos.....	142
3.4.1 Formulario digital.....	142
3.4.2 Entrevista	143
3.5 Trabajo de Campo.....	145
3.6 Análisis de la Información.....	147
 CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
4.1 Etapa del Análisis de Datos	149
4.2 Análisis y Resultados por Instrumento.....	149
4.2.1 Formulario digital.....	149
4.2.2 Entrevista	152

4.3 Respuestas a las Preguntas Secundarias y Contrastación de la Teoría.....	175
4.3.1 ¿Cuáles saberes disciplinarios de <i>coaching</i> educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?	175
4.3.2 ¿Cuáles saberes experienciales de <i>coaching</i> educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?	181
4.3.3 ¿Cómo impactan los saberes de <i>coaching</i> educativo en el acompañamiento del maestro de apoyo?	189
4.3.4 Saberes de <i>coaching</i> educativo implementados en el aula.....	191
4.3.5 Saberes de <i>coaching</i> educativo con ajustes razonables.....	193
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	
5.1 Respuesta Global al Problema.....	198
5.2 Ventajas del <i>Coaching</i> Educativo	199
5.3 Limitaciones que Obstaculizaron la Investigación	199
5.4 Preguntas para Futuras Investigaciones	201
REFERENCIAS	202

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Matriz de congruencia epistemológica</i>	17
Tabla 2. <i>Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Trastornos de la Audición y el Lenguaje</i>	47
Tabla 3. <i>Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Problemas de Aprendizaje</i>	48
Tabla 4. <i>Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Deficiencia Mental</i>	49
Tabla 5. <i>Asignaturas del Plan de Estudio 2004,</i>	

<i>de la Licenciatura en Educación Especial.....</i>	52
Tabla 6. <i>Asignaturas del Plan de Estudio 2018,</i>	
<i>de la Licenciatura en Inclusión Educativa.....</i>	57
Tabla 7. <i>Códigos constantes arrojados por el Software ATLAS.ti.....</i>	153
Tabla 8. <i>Códigos fusionados arrojados por el Software ATLAS.ti.....</i>	154
Tabla 9. <i>Categorías identificadas</i>	155
Tabla 10. <i>Categorías en relación</i>	163

Lista de figuras

Figura 1. <i>Diagrama de flujo de comunicación entre educación básica y educación especial.....</i>	25
Figura 2. <i>Estructura organizativa de la USAER</i>	26
Figura 3. <i>Estrategias de apoyo de la USAER para la Educación Básica.....</i>	65
Figura 4. <i>Red: Relación entre alumnos, maestros regulares, maestro de apoyo y padres de familia.....</i>	156
Figura 5. <i>Red: Alumnos y códigos en relación.....</i>	157
Figura 6. <i>Red: Maestros regulares y códigos en relación.....</i>	158
Figura 7. <i>Red: Acompañar y códigos en relación.....</i>	159
Figura 8. <i>Red: Maestro de apoyo y códigos en relación.....</i>	160
Figura 9. <i>Red: Coaching y códigos en relación.....</i>	162
Figura 10. <i>Red: Alumnos en relación con los maestros regulares.....</i>	164
Figura 11. <i>Red: Alumnos en relación con los maestros regulares y acompañar.....</i>	165
Figura 12. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar</i>	166
Figura 13. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar y maestros regulares.....</i>	167

Figura 14. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar, alumnos y maestros regulares.....</i>	168
Figura 15. <i>Red: Acompañar en relación con coaching.....</i>	169
Figura 16. <i>Red: Alumnos en relación con coaching.....</i>	170
Figura 17. <i>Red: Maestros regulares en relación con coaching.....</i>	171
Figura 18. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar y coaching.....</i>	172
Figura 19. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar, maestros regulares y coaching.....</i>	173
Figura 20. <i>Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar, maestros regulares, alumnos y coaching.....</i>	174

Apéndice

APÉNDICE 1. <i>Formulario digital: cuestionario estructurado.....</i>	211
APÉNDICE 2. <i>Datos de la formación inicial de los participantes.....</i>	212
APÉNDICE 3. <i>Datos de la formación en coaching de los participantes.....</i>	213
APÉNDICE 4. <i>Entrevista: cuestionario semiestructurado.....</i>	214

Los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento

Resumen

La presente investigación aborda sobre los saberes de *coaching* educativo que implementan los maestros de apoyo de educación especial en el acompañamiento a maestros regulares y padres de familia a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La investigación se realizó a través de un estudio exploratorio fenomenológico con un enfoque cualitativo para obtener la experiencia del maestro de apoyo en relación al acompañamiento y la implementación del *coaching* educativo. La investigación se centró en identificar y analizar los saberes disciplinarios y experienciales de competencias y herramientas de *coaching* educativo que se implementan en la función del maestro de apoyo en el acompañamiento a maestros regulares y padres de familia hacia la inclusión educativa.

Los instrumentos que se aplicaron fueron un formulario digital con cuestionario estructurado y una entrevista con cuestionario semiestructurado lo que permitieron recoger información sobre los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.

Palabras clave: Saberes, *coaching* educativo, maestro de apoyo, acompañamiento

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en los saberes de *coaching* educativo que implementan los maestros de apoyo de educación especial en el acompañamiento a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a maestros regulares y padres de familia. La exploración documental se realiza sobre los tipos de saberes del docente, los aspectos de *coaching* y *coaching* educativo, la función del maestro de apoyo y el acompañamiento, estos dos últimos desde las estrategias para la inclusión educativa propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es importante destacar que, a partir del 5 de octubre de 2022, la SEP notifica el cambio de denominación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a Unidad de Educación Inclusiva (UDEI). Para esta fecha, la investigación se encuentra en una etapa de revisión en la que no se considera relevante modificar el término de USAER a UDEI, ya que los participantes dan sus aportaciones desconociendo los cambios publicados.

El *coaching* es un tema innovador y poco explorado en el área educativa. En una tarea asignada en la materia de Investigación Cuantitativa: Manejo de Software, surge la curiosidad de conocer sobre la implementación del *coaching* dentro del nivel de educación especial. Con la intención de explorar dicho tema y aportar para futuras investigaciones, se realizó un estudio diagnóstico en cinco zonas en el nivel de educación especial con la finalidad de identificar a maestros de apoyo que señalen conocer e implementar el *coaching* en el acompañamiento que brindan dentro de sus funciones.

A raíz del estudio diagnóstico, se localizaron maestros de apoyo que dijeron implementar el *coaching* en su desempeño. De inicio, nació la inquietud de profundizar el estudio a través de una investigación para identificar los saberes de *coaching* educativo que

el maestro de apoyo implementa en el acompañamiento. Así mismo, se consideró importante analizar aquellas aportaciones que el *coaching* pueda brindar a los maestros de apoyo para el desempeño de sus funciones.

La investigación se realizó a través de un método con enfoque cualitativo, por medio de un estudio exploratorio fenomenológico, con el propósito de obtener la experiencia del maestro de apoyo en relación al acompañamiento y la implementación del *coaching* educativo. Es oportuno conocer del maestro de apoyo, cómo llegó a interesarse por esta disciplina, dónde recibió la formación y cómo lo implementa en el desempeño de sus funciones. De igual manera, es de importancia identificar la formación inicial que cuenta el maestro de apoyo, si adquirió herramientas de acompañamiento y qué le motivó a inclinarse hacia la formación de esta disciplina, así como los saberes disciplinares como experienciales, que implementa.

Todo esto llevó al interés de identificar y analizar los saberes de *coaching* educativo que el maestro de apoyo implementa en el acompañamiento, así como valorar si es relevante la formación en esta disciplina para el acompañamiento a maestros regulares y padres de familia hacia la inclusión educativa. Se buscó analizar si el *coaching* educativo y los saberes adquiridos son una herramienta que aporta a los maestros de apoyo y si esto ayudó en el proceso del acompañamiento.

Por ello, conocer los saberes disciplinares y experienciales del *coaching* educativo desde su implementación en la función del maestro de apoyo, permitió identificar y analizar herramientas y competencias del mismo que el maestro de apoyo implementa en el proceso del acompañamiento. Asimismo, analizar los saberes de *coaching* educativo contribuyen a la sistematización en el funcionamiento y desempeño que los maestros de apoyo ejercen con maestros y padres de familia.

1.1 Antecedentes de la Investigación

Esta investigación se inspira en el desarrollo que ha tenido la educación desde las últimas dos reformas educativas en la educación básica: el Nuevo Modelo Educativo (NME), en el período del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el actual Presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), dichas reformas dirigen la educación básica a una educación inclusiva.

Dentro del Nuevo Modelo Educativo se otorga la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (2018), y posteriormente, los cambios realizados en la Reforma Educativa, como la Nueva Escuela Mexicana al proponer la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019).

La presente investigación enfoca el estudio en el acompañamiento que brinda el maestro de apoyo a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), al considerar este como “una estrategia que convoca a implicarse con los sujetos y con los procesos, proyecta un apoyo generador de las condiciones para un trabajo común, compartido y sólidamente articulado” (SEP, 2011, p.136).

La perspectiva de la investigación, primeramente se consideran las aportaciones de las estrategias otorgadas por la SEP que apoyaron el proceso de integración educativa a educación inclusiva. Posteriormente, se analiza el enfoque de la Reforma Educativa 2019, a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Por último, se menciona la aportación de un estudio diagnóstico sobre la implementación del *coaching* en relación al acompañamiento del maestro de apoyo. Todo esto da origen al planteamiento del problema y a la justificación de la investigación. Como ya se señaló anteriormente, esta investigación pretende conocer las herramientas, competencias y los saberes que implementan los maestros

de apoyo y considerar si las aportaciones de esta disciplina dentro de la formación continua se acerca al propósito de dar respuesta a lo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana.

El proceso de la integración educativa a la educación inclusiva se ha orientado en los siguientes documentos: La integración educativa en el aula regular. Principios, fundamentos y estrategias (2000), de este documento es importante la solicitud de elaboración del informe de evaluación psicopedagógica, aunque hasta en documentos recientes se describe con claridad cómo se ha de implementar esta evaluación. Otro documento es la Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con capacidades en escuelas que participan en el PEC (Programa de Escuela de Calidad) (2010), el cual brinda estrategias para abordar las diferentes discapacidades. Los principios de la inclusión son propuestos en la Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2016), así como en la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (2018) y en la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (2019) que proponen una reestructuración de las prácticas educativas en contextos regulares para transformar las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Dichas estrategias se implementan a través de la orientación de los profesionales de las USAER, al fundamentar sus acciones en los siguientes tres documentos: el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), el cual aborda la reorganización de los servicios de educación especial. Las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), que tratan sobre el desempeño de los profesionales en los diferentes tiempos de atención. Por último, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011), que propone el cambio de la función de las USAER para la inclusión desde la modificación de las culturas, políticas

y prácticas educativas a través de la asesoría, acompañamiento y orientación que brindan a la educación regular. La Secretaría de Educación está por “emitir lineamientos en los que se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas” (SEP, 2019, p. 83).

Estos documentos marcan el camino recorrido en el proceso de la integración a la inclusión educativa. Por lo cual, es conveniente conocer la propuesta de la Reforma Educativa 2019 en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva e identificar las aportaciones que orientan el desempeño del maestro de apoyo hacia la inclusión educativa.

La Reforma Educativa 2019 propone la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y señala que tiene la finalidad de:

- 1) Promover la educación e inclusión en igualdad de condiciones y oportunidades, con independencia de sus características o condiciones, en los alumnos que no acceden al currículo en el aula regular y han sido atendidos de forma individual en el salón de apoyo.
- 2) Transformar la cultura en la función del maestro regular y maestro de apoyo, así como la colaboración del padre de familia en identificar, atender y eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación en la diversidad de alumnado, al involucrar a los agentes educativos que dejen de señalar la discapacidad o necesidad del alumno y vean desde los límites en las barreras.
- 3) Implementar el diseño universal para el aprendizaje y realizar los ajustes razonables y las medidas específicas que requieren los alumnos para el aprendizaje y la participación. Para ello, se pide diseñar el programa en atención a la diversidad, donde todos aprendan en el mismo lugar, al realizar los ajustes necesarios en la currícula con la finalidad de que todos aprendan y participen.

4) Contribuir en el desarrollo personal y emocional del alumno desde la equidad e inclusión en sus contextos educativos, sociales y culturales. Se inclina en sensibilizar a personas en los diferentes contextos, cada uno favorezca un mejor desarrollo del estudiante, al sentirse incluido, respetado, aceptado y participe de las mismas áreas y contenidos desde la equidad.

Es importante señalar claramente los cambios concretos que propone la Reforma, tales como mejorar la inclusión de todos los alumnos en contextos regulares, evitar que el maestro de apoyo atienda solamente a los alumnos con alguna condición o discapacidad y detener la exclusión en la participación de los alumnos al dejar el aula regular para ser atendidos en el aula de recursos de forma individualizada o en pequeños grupos. La atención inclusiva se inclina en identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumno, tanto en el acceso a la infraestructura como al currículo. La inclusión se observa cuando el estudiante permanece y aprende en el aula regular, se relaciona con sus compañeros y se realizan los ajustes razonables que el estudiante requiere para el aprendizaje y la participación.

Para esto, se propone considerar la situación actual de los contextos en los que el alumno se desenvuelve. Asimismo, se deben identificar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, las fortalezas, recursos y necesidades de los alumnos. A partir de esto, se encamina el diseño de objetivos con base en los aprendizajes esperados, realizando los ajustes razonables que el estudiante requiera para la participación dentro del aula regular.

Las estrategias para la educación inclusiva pretenden evitar que el alumno experimente la exclusión y la falta de equidad, tanto en el currículo como en el contexto áulico. Se buscan las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumno, provocando en el estudiante la falta de interés por seguir mejorando su desempeño y

aprovechamiento. El maestro regular debe reconocer las herramientas con las que cuenta y aquellas que requiere para atender la diversidad de atención que los alumnos necesitan. También es importante tener experiencia personal y profesional para saber cómo contribuir en el aprovechamiento del estudiante. Debe saber cómo atender la carga administrativa y apoyar a los padres de familia en las circunstancias familiares que impactan en él como padre y en su hijo. Todas estas cuestiones tienen repercusiones en el desempeño escolar del alumno.

Ante esto, la NME 2017 y la NEM 2019 hacen referencia de “encontrar la mejor manera de desarrollar en los alumnos el máximo potencial” (SEP, 2018, p. 22), y “alcancen el máximo logro de aprendizajes” (SEP, 2019, p. 10). Esto que solicitan las estrategias, de encontrar la manera de desarrollar en los alumnos el máximo potencial para el alcance de logros en el aprendizaje, y no solamente saber hacia dónde se dirige la estrategia, sino de conocer acerca de la formación que tienen los maestros de apoyo e identificar los conocimientos, habilidades, herramientas y saberes que tienen para acompañar y cuáles requieren para lograr la inclusión.

Con base en los cambios presentados en las Reformas Educativas y los documentos básicos que fundamentan el inicio del servicio hasta las estrategias publicadas entre el 2018 y 2019, se pide un cambio en el acompañamiento del maestro de apoyo, esto es relevante dentro de esta investigación, ya que las estrategias del NME y NEM proponen un camino para la inclusión, donde el maestro de apoyo requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas que permitan acompañar a maestros regulares y padres de familia a través de un trabajo colaborativo desde los principios de la educación inclusiva. Por ello, el replanteamiento de la función del maestro de apoyo en relación con la función del maestro regular, resulta oportuno prestar atención en los saberes que los maestros de apoyo poseen durante la formación continua para realizar el acompañamiento, todo ello con la finalidad de

mejorar el desempeño de sus funciones mediante la aplicación de herramientas adecuadas apoyadas del *coaching* educativo, como disciplina que contribuye en el desarrollo del máximo desempeño a través del acompañamiento y lograr la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, las estrategias de inclusión requieren que el acompañamiento de los maestros de apoyo busque los medios adecuados para lograr el máximo desarrollo del potencial de los alumnos y el máximo logro en los aprendizajes. Por tanto, es conveniente presentar a continuación el estudio diagnóstico que se realizó sobre la implementación del *coaching* en el desempeño educativo, lo cual da origen al planteamiento del problema y a justificar la investigación.

Se realiza un estudio diagnóstico, donde se consideran cinco zonas de educación especial que prestan el servicio en las USAER del Estado de Nuevo León. Dicho estudio se realiza con la finalidad de identificar maestros de apoyo que implementen el *coaching* en el desempeño educativo. Los datos se recolectan a través de un formulario google con las siguientes preguntas: 1. Función que desempeña, 2. Usted, ¿ha escuchado hablar sobre el *coaching*?, 3. Usted, ¿conoce sobre el *coaching*?, 4. Usted, ¿tiene formación en *coaching*?, 5. Usted, ¿ha recibido acompañamiento de *coaching*?, 6. Usted, ¿ha implementado el *coaching*?, 7. Usted, ¿ha implementado el *coaching* en el área educativa?, con respuestas en escala nominal y Likert.

Posteriormente, los análisis de los datos recolectados arrojan la siguiente información: De las cinco zonas escolares, la investigación se focaliza en dos zonas y se identifican 18 maestros de apoyo que señalan conocer e implementar el *coaching* en su desempeño. Por lo tanto, de los 18 maestros de apoyo localizados, 6 muestran disposición de contribuir en el proyecto de investigación al identificar una problemática de conocer los saberes de *coaching* educativo que implementan en el acompañamiento.

La investigación considera el acompañamiento que ejerce el maestro de apoyo y los saberes de *coaching* que den respuesta a la educación inclusiva y a la mejora en el aprovechamiento de los alumnos dentro del contexto escolar. De aquí la necesidad de investigar sobre las herramientas y competencias de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento a maestros regulares y padres de familia para lograr la inclusión educativa.

1.2 Definición del Problema

El estudio de la investigación es identificar y analizar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento. La problemática de la investigación se origina con base en el estudio diagnóstico al identificar maestros de apoyo que dicen implementar el *coaching* en su desempeño, ya que su función consiste en orientar, asesorar y acompañar a maestros y padres de familia para lograr la inclusión de los alumnos dentro del contexto escolar.

La inclusión requiere de maestros de apoyo que orienten, asesoren y acompañen al maestro regular en atender la diversidad de alumnos para la inclusión, de tal manera que los estudiantes mejoren el rendimiento y aprovechamiento escolar. Para esto, el maestro de apoyo se reconoce en la necesidad de buscar dentro de su formación continua, disciplinas que aporten herramientas y competencias en el docente para mejorar su acompañamiento, ya que no cuenta con lineamientos vigentes que orienten sus funciones, sino que basan su acompañamiento de estrategias y orientaciones pasadas. De igual manera, requiere adquirir herramientas y competencias que aporten para la implementación de las estrategias de inclusión, y no solamente apoyarse en estrategias de inclusión que han sido aplicadas con antelación y de las cuales toman orientaciones que fundamentan el desempeño de sus funciones para acompañar a maestros regulares y padres de familia.

Tanto el rol del maestro regular como el del maestro de apoyo, requieren lineamientos que orienten las funciones del desempeño de cada docente, así como de herramientas que aporten para la atención a la diversidad y a la inclusión educativa. Dentro de este estudio, se consideran las aportaciones del *coaching* educativo como una herramienta disciplinaria de acompañamiento donde se involucra la forma de gestión, de pensar, el modo de tratar a las personas al relacionarse con los demás, la conciencia que el acompañado tiene de sí mismo y de la situación problemática, la situación futura a la que quiere llegar, el grado de involucramiento que tiene para superar el momento presente, la conciencia de los recursos con los que cuenta y la fuerza de voluntad para poder realizar los pasos que conduzcan a la situación futura.

Se cree que el *coaching* educativo pueda mejorar el acompañamiento del maestro de apoyo que brinda a maestros regulares y padres de familia, esto se piensa a raíz del estudio diagnóstico, que fue realizado con la finalidad de encontrar si esta disciplina es conocida e implementada por los maestros de apoyo e indagar posteriormente si el *coaching* cuenta con herramientas que aporten para la atención que brinda el maestro de apoyo dentro de sus funciones. De igual manera, es oportuno descubrir si dentro de la implementación del *coaching*, este enriquece la práctica educativa, si se identifican saberes adquiridos con base en la experiencia del maestro de apoyo al implementarlo, si implementarlo redundará en la mejora del aprovechamiento académico de los alumnos con y sin discapacidad que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y se logre avanzar en la inclusión dentro del grupo regular.

Para esto, es conveniente atender los fundamentos filosóficos y psicológicos del *coaching* y *coaching* educativo, así como las investigaciones relacionadas a la implementación del este en el contexto educativo, de igual manera continuar la investigación

desde los resultados que arroja la encuesta realizada en el estudio diagnóstico a maestros que implementan el *coaching* en el acompañamiento. Con base en dichas aportaciones se propicia la formulación del planteamiento del problema: *¿Cuáles saberes de coaching educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?*, ya que es oportuno registrar las aportaciones del maestro de apoyo sobre las herramientas, competencias y saberes de *coaching* educativo que adquirió a través de la experiencia de implementar el *coaching* en el acompañamiento a los maestros regulares y padres de familia al llevar a los alumnos hacia una inclusión educativa y contribuir con herramientas de esta disciplina en la función del acompañamiento de los maestros de apoyo para desarrollar el mejor desempeño de las personas.

Entre los estudios que hay respecto a este tema del *coaching* en el área educativa, particularmente en el contexto internacional, se encuentran los siguientes aportes:

Rueda (2017) presentó una investigación sobre el *coaching* como estrategia pedagógica para impactar en el aula. La describe como una intervención educativa, como “una metodología de enseñanza que ayuda a entender de diferente forma el concepto de aprendizaje y a medir en las situaciones de conflicto, lo que capitaliza el propósito de solución del proceso comunicativo de la enseñanza que se aborda” (p. 5), de este método, se identifican los aprendizajes obtenidos de las situaciones en conflicto a través del proceso en que la comunicación se aborda.

La problemática de cómo potenciar el aprendizaje promoviendo procesos comunicativos y relacionales personales asertivas entre maestros y estudiantes a través de las herramientas *coaching*, justificando al educador como mediador de los procesos de comunicación, reflexión y la relación en la convivencia, al desarrollar el potencial interno del estudiante, favoreciendo la práctica educativa.

Castillo y Campoverde (2017) señalan que el *coaching* “es encaminar a educadores y orientadores a utilizar las diversas herramientas que nos aporta el *coaching* educativo para ser aplicada en la formación pedagógica docente y prevenir el fracaso escolar” (p. 6). Muy similar al objetivo planteado en las reformas educativas: elevar la calidad educativa y atender lo necesario para eliminar la deserción escolar.

Martel (2018) señaló en la tesis titulada: Coaching educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas, Pasco, con la finalidad de determinar en qué medida incide el *coaching* educativo en el desempeño docente, a través de una investigación cuantitativa se recolectan datos por medio de encuesta en dos cuestionarios, uno mide el *coaching* educativo y otro el desempeño del docente; arroja como resultado, un alto grado de incidencia del *coaching* educativo en el desempeño docente.

La problemática que menciona es el objetivo de una educación de formación integral del ser humano, el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación 2012 al señalar las tres orientaciones curriculares, donde enfatiza “un cambio en rol tradicional del docente” y considerar las aportaciones de docente-investigador, que innova y mejora su práctica en un afán de contribuir a una mejor sociedad dando respuesta a las demandas de la actual sociedad del conocimiento (Azarte, 2013).

Con base en los cambios realizados en las Reformas Educativas, las estrategias de inclusión, las aportaciones del *coaching* educativo en el contexto internacional y nacional, el estudio diagnóstico realizado en el contexto local del nivel de educación especial e identificar a maestros de apoyo que implementan el *coaching* en su desempeño educativo, se justifica la realización de la investigación con la finalidad de encontrar herramientas, competencias o saberes que aporten al acompañamiento de los maestros de apoyo.

1.3 Justificación de la Investigación

Como resultado del estudio diagnóstico, se origina la necesidad de investigar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento para la educación inclusiva, tomando en cuenta: la iniciativa por parte del maestro especialista en la búsqueda de herramientas para favorecer el acompañamiento en la aplicación de las estrategias de inclusión, las aportaciones del *coaching* aplicado en contextos educativos, los resultados del estudio diagnóstico al identificar maestros de apoyo que implementan el *coaching* en su desempeño educativo.

Dichas aportaciones justifican la investigación al mostrar la problemática identificada como tema innovador; para ello la aportación de Behar (2008) enfatiza que “tiene como objeto esencial familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado” (p. 17), así como las de Hernández, Fernández y Baptista (2014) de “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas” (p. 91). Por lo tanto, los resultados de la exploración sobre este tema demostraron que es viable realizar una investigación y profundizar a través de un enfoque cualitativo con estudio fenomenológico exploratorio que permitió identificar las aportaciones de las experiencias de los docentes al implementar el *coaching* en el acompañamiento.

Los beneficios científicos de este estudio aportaron elementos con relación al objeto de estudio, tal como lo mencionan Rueda (2017), Castillo y Campoverde (2017) y Martel (2018) respecto al *coaching* en el área educativa y que no ha sido suficiente para ser considerado en otras investigaciones.

Incrementar los beneficios sociales a través de los maestros frente a grupo y padres de familia, considerar sus situaciones dentro de sus contextos: escolar-familiar-social, al

acompañarlos para esclarecer metas, enfocar acciones y alcanzar objetivos que impacten en el aprovechamiento de los alumnos.

Desempeñar la función docente con herramientas aplicadas dentro de los lineamientos de *coaching*, repercute no solo en beneficio personal, también tiene un impacto social al ser personas que se relacionan, al desarrollar hábitos de crecimiento personal y/o profesional por medio de estas herramientas que impactan a nivel cultural.

Se encontró que en el *coaching* educativo hay aportaciones que favorecen el proceso de acompañamiento del maestro de apoyo y contribuyen en:

- a) El desempeño del maestro regular ante lo propuesto por la educación inclusiva.
- b) El padre de familia, para que pueda identificar otra perspectiva de la situación y se enfoca en acciones que aporten al estudiante.
- c) El proceso de acompañamiento del maestro de apoyo con aportaciones del *coaching*.
- d) La aportación de los saberes disciplinarios y experienciales del maestro de apoyo sobre la formación, la práctica e implementación del *coaching* en el acompañamiento.
- e) Contribuir en la cultura del *coaching* como herramienta de acompañamiento para el maestro de apoyo.

Con esto se busca contribuir en la sistematización del proceso en su acompañamiento, identificando las herramientas y competencias que implementa y que lo ayudan en la función del acompañamiento desde las aportaciones del *coaching* educativo.

Las beneficiados con este estudio son:

- a. Los maestros de apoyo al identificar saberes que puedan adquirir, desarrollar e implementar en su acompañamiento con la finalidad de enriquecerlo y sistematizarlo.

- b. Los maestros regulares y padres de familia de recibir un acompañamiento, orientaciones y estrategias que les permita llegar al objetivo planteado para la inclusión educativa.
- c. Los alumnos que presentan alguna discapacidad, trastorno, condición o aptitud sobresaliente que reciben acompañamiento por parte del maestro de apoyo para lograr la inclusión educativa. Así como, los estudiantes que solamente presentan barreras para el aprendizaje y la participación y requieren del acompañamiento.
- d. La comunidad escolar al impactar la atención del acompañamiento con el resto de la comunidad educativa en favor a la inclusión educativa.

Por ello, se identifican los saberes disciplinarios que adquirió de la formación en *coaching*, así como se analizan los saberes experienciales al implementar el *coaching* en el acompañamiento, ya que, como señala Tardif (2014) conocer los tipos de saberes e identificar las aportaciones de cada uno de ellos, permite identificar en los docentes cuáles de estos implementa en su práctica educativa y de dónde provienen, así como aquellos saberes que requieran para su desempeño educativo y sean considerados dentro de su formación continua a través del estudio y aportaciones de disciplinas que enriquezcan la práctica del docente.

El problema de esta investigación es significativo, puesto que en la exploración previa, se logró identificar a los maestros de apoyo que han implementado el *coaching* en el contexto educativo y es de suma importancia porque a través de las herramientas y competencias que señala esta disciplina, se pueden brindar aportaciones para enriquecer el acompañamiento de maestros de apoyo encaminado a la inclusión educativa. Al tener acceso a ellos, se trabaja con quienes tienen saberes disciplinarios y experienciales de *coaching* en el desempeño de las USAER.

El proceso de investigación sobre el tema de *coaching* educativo se describe en el

capítulo dos dentro del estado del conocimiento y se incluyen aportaciones del *coaching* en el área educativa a nivel internacional, nacional y local; a nivel internacional se identifican investigaciones sobre este tema en el área educativa, a nivel nacional instituciones que imparten formación en *coaching* y en el contexto local escuelas que implementan el *coaching* en la formación de sus estudiantes, así como escuelas que imparten formación sobre la temática estudiada y sus herramientas. Dentro del mismo contexto local, se consideran las aportaciones del estudio diagnóstico y se plantea la problemática de identificar y analizar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento. Enseguida se mencionan los objetivos que se plantearon para este estudio.

1.4 Objetivos de la Investigación

La investigación se enfoca en el siguiente objetivo general: Identificar y analizar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento. A continuación se plantean los objetivos específicos secuenciados y encaminados a lograr el objetivo general:

- a) Identificar los saberes disciplinarios de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.
- b) Analizar los saberes experienciales de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.

1.5 Preguntas de la Investigación

Se formularon las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuáles saberes disciplinarios de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?
- b) ¿Cuáles saberes experienciales de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?

c) ¿Cómo impactan los saberes de *coaching* educativo en el acompañamiento del maestro de apoyo?

A continuación, se observa, en la Tabla 1, la estructura general de este primer capítulo.

Tabla 1.

Matriz de congruencia epistemológica

Título de la tesis: Los saberes de <i>coaching</i> educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.		
Planteamiento del Problema: ¿Cuáles saberes de <i>coaching</i> educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?		
Objetivo General	Pregunta de Investigación	Objetivo Específico
Identificar y analizar los saberes de <i>coaching</i> educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.	¿Cuáles saberes disciplinarios de <i>coaching</i> educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?	Identificar los saberes disciplinarios de <i>coaching</i> educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.
	¿Cuáles saberes experienciales de <i>coaching</i> educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?	Analizar los saberes experienciales de <i>coaching</i> educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.
	¿Cómo impactan los saberes de <i>coaching</i> educativo en el acompañamiento del maestro de apoyo?	

Nota: Elaboración propia.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este apartado describen en un primer lugar, la fundamentación teórica de la educación especial, el *coaching* y el estado del conocimiento de cómo se ha implementación el *coaching* educativo y en segundo lugar, se revisa la literatura acerca de los saberes del docente, el perfil y funciones del maestro de apoyo, el acompañamiento y el *coaching* educativo, con la finalidad de sustentar el objeto de estudio sobre los saberes del *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.

2.1 Fundamentación Teórica

En la fundamentación teórica, se describen tres contextos: educación especial, *coaching* y el estado del conocimiento, con el propósito de conocer el proceso que ha tenido y abordar los temas que se revisaron sobre la literatura que se basa esta investigación. En el contexto de la educación especial se describen los orígenes, los servicios de atención de la educación especial en México, el proceso de la integración a la inclusión en la educación básica y los servicios que brindan las USAER.

En el contexto del *coaching* se aborda el concepto y los fundamentos filosóficos y psicológicos que sustentan la implementación de esta disciplina en el proceso del acompañamiento. En el estado del conocimiento se presenta la implementación del *coaching* educativo, así como la finalidad de dicho acompañamiento y los estudios relacionados a nivel internacional como nacional.

2.1.1 Educación especial

Este apartado aborda los orígenes de la educación especial, los servicios de atención en México y el proceso de la integración hacia la inclusión educativa, así como el servicio de las USAER.

La educación especial inicia en la Edad Media a través de las observaciones realizadas en los diferentes comportamientos y actitudes de las personas, y ante el rechazo social, por creerlas endemoniadas, se pasó a una sobreprotección a quienes veían más desprotegidos siendo nombrados como “normales” o “anormales” (SEP, 2000, p. 19).

En cuanto a las personas ciegas eran respetadas, las sordas se consideraba que podían salir adelante, las que tenían alguna dificultad física eran mal vistas y las personas con discapacidad intelectual fueron las que recibieron el peor trato por parte de la sociedad.

En el siglo XVI y XVII, la iglesia cristiana explica la discapacidad desde un aspecto médico con opción a hospitalización, al recibir atención en asilos o en escuelas especiales, mientras tanto, el monje Fray Ponce de León, da inicio en la atención a niños sordos utilizando los primeros métodos: el oral y la lectura labial, lo cual, su trabajo fue reconocido como pionero en atender la educación especial.

Los servicios de atención a educación especial en México, ante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, se promulga en la Ley General de Educación y se reforma el artículo 3º en la atención a la educación especial al reorientar y reorganizar los servicios en: a) Los Centros de Atención Múltiple (CAM), b) Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y c) las Unidades de Orientación al Público (UOP).

La investigación se enfoca dentro del contexto de educación especial, en la atención que brindan las USAER. Por lo tanto, es oportuno mencionar de forma breve el proceso de

la integración a la inclusión educativa y la implementación de los servicios de las USAER en la inclusión educativa dentro de contextos regulares ante los cambios presentados en las reformas educativas.

El proceso para llegar a una educación inclusiva en México inició en 1867 con la integración educativa. Para esto, se funda la Escuela Nacional para Sordos con la finalidad de atender y dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, y hasta 1968 (casi cien años después) la UNESCO define el dominio de la educación especial y convoca brindar una igualdad de oportunidades en educación a través de la integración de una vida en sociedad. Con la finalidad de alcanzar la integración de las personas en contextos educativos, a finales de 1970 se crea el servicio de educación especial y, con esto, la Dirección General de Educación Especial.

El servicio de educación especial en 1980 tiene dos modalidades de atención. Uno es el servicio de carácter indispensable de los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, brinda atención a alumnos con discapacidad mental leve o hipoacusia que eran funcionales dentro de las escuelas regulares y reciben una atención complementaria en estos centros, y el otro los servicios complementarios de los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados de alumnos en educación básica que presentan dificultad de aprendizaje, conducta, lenguaje, así como a alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, así como a través del apoyo de otros centros de orientación, atención, evaluación y canalización.

El proceso de la integración educativa a la educación inclusiva en la educación regular se inicia en el servicio de educación especial a través de las USAER, al mostrar las aportaciones tanto del nivel regular como de educación especial.

A mediados de los 70's, las escuelas regulares implementan la atención de los Grupos Integrados de primer grado, y a finales de esta década se crea la Dirección General de Educación Especial con la finalidad “de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas” (SEP, 2002, p. 12).

A principios de los 80's se incluyen los principios rectores de normalización, individualización de la enseñanza y la integración a los servicios de educación especial. Para esto, en 1984, el servicio de apoyo a la educación regular inicia a observar alumnos que presentan dificultades en los procesos del aprendizaje, quienes son atendidos a través de los nombrados grupos integrados con la finalidad de acceder a la currícula como el resto del alumnado. Los profesionistas de educación especial inician con la estrategia de involucrar al maestro regular y al padre de familia en un trabajo colaborativo con la finalidad de dar respuesta a la integración educativa.

En 1990, la Declaración Universal sobre la Educación para Todos, pide atender las necesidades básicas del aprendizaje, para lo cual se elabora un proyecto de integración educativa con el objetivo de atender en el aula regular, en grupos especiales dentro de las escuelas regulares, y fuera de ellas en centros de atención especializados o en hospitales en casos de internamientos.

En 1993, ante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la SEP (2011) muestra, en definitiva, que el proceso de educación inclusiva beneficia a todos los alumnos, por lo tanto, señaló que

el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica que impulsa la SEP, asume los principios de la educación inclusiva como claves en la articulación de los niveles

de preescolar, primaria y secundaria, mismos que constituyen referentes para elevar la calidad educativa, para ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores y el desarrollo de competencias para la vida (p. 9).

Ante esto, se modifica el Artículo 3º de la Constitución y la Ley General de Educación asienta en el Artículo 41 al describir que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellos con aptitudes sobresalientes” (DOF, 1993, LGE, Capítulo IV, Artículo 41, p. 48).

En 1994, la Declaración de Salamanca considera la educación para todos: impartir educación para las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo. Para dar respuesta a esto, en México, en el periodo 1995-2000, se crea el Programa de Desarrollo Educativo para la atención y bienestar de las personas con discapacidad, lo cual promovió cambios de reorganización de los servicios de educación especial. Aparecen las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) al brindar una atención a las personas con necesidades educativas especiales a través de un proceso que “consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento” (SEP, 2000, p. 34).

En el 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), reconoce la necesidad de atender a las personas con discapacidad y destacar el tránsito de una atención terapéutica a una más incluyente. En el periodo del 2001-2006 el Programa Nacional de Educación (PRONAE) ofrece a todos los profesionistas de educación especial el Curso Nacional de Integración Educativa, con el objetivo de buscar los medios que faciliten la integración de las personas con necesidades educativas en los diversos ámbitos.

En el 2002 se propone el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación

Especial y la Integración Educativa al atender con justicia y equidad a toda la población con discapacidad encaminada a una cultura de integración y sociedad incluyente, a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC).

En el 2006 se diseñan las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, esto con las aportaciones de asesores técnicos, personal de educación especial, de escuelas normales, personal de educación básica y organizaciones de la sociedad civil.

En consecuencia, la SEP (2010) señala que

La integración educativa se ha entendido únicamente como el hecho de que los alumnos y las alumnas con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela a fin de asegurar su participación y aprendizaje, sino únicamente su presencia. Al hablar de inclusión, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no solo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela. (p. 18)

Desde esta visión, se establece la educación básica como la responsable de asegurar la inclusión del alumno con discapacidad, así como propiciar la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con el apoyo de los servicios de educación especial, desde las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial a través de acciones de información, sensibilización a la comunidad educativa, actualización permanente, propiciar la participación de las familias, la vinculación con otras instituciones y contribuir en la organización de la escuela a favor a la inclusión basada en las necesidades de los alumnos.

En el 2011 se presenta el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, como razón principal de articular y elevar la calidad educativa en todos los estudiantes, para esto señaló SEP (2011):

La educación inclusiva se inscribe y se alinea con la política de la Dirección de Educación Especial (DEE) quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. (p. 10)

Este Modelo de Atención describe dentro de los fundamentos teóricos de la investigación la orientación en los servicios de educación especial en atención a la educación inclusiva. Mientras tanto, la SEP (2019a) señaló que está por “emitir lineamientos en los que se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas” (p. 83).

Las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER), SEP (2002) señala que el servicio inicia 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” (p. 14). Ante los cambios realizados en las reformas educativas 2016, y dentro de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, propone SEP (2018) que la USAER “brinde acompañamiento y participe durante toda la implementación de la estrategia” (p. 46); mientras que en la reforma educativa 2019 a través de la estrategia nacional de educación inclusiva, la función de las USAER enfatiza SEP (2019a) es que “facilite las condiciones de inclusión y proporcione apoyo a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia” (p. 41). Dichas estrategias propuestas por la SEP tienen el propósito de ir ampliando la cobertura del servicio de educación especial, y evitar que el nivel límite su atención solo a los alumnos con discapacidad.

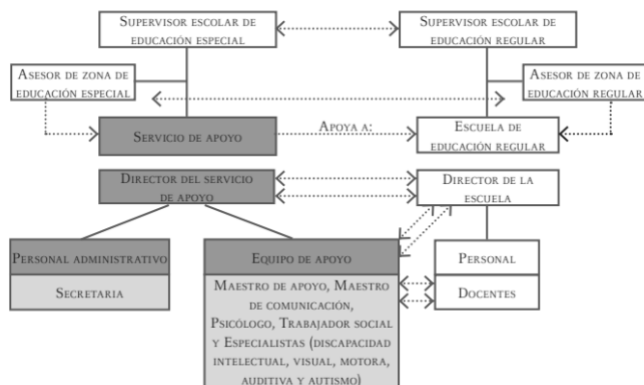
La estructura del equipo de profesionales de las USAER, está formada por el maestro de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo, trabajador social, intendente y secretario, quienes son coordinados por el directivo. De tal forma que, los directivos de cada USAER conforman una zona escolar quien dirige el supervisor. Para esto, el equipo de supervisores y el director del Nivel de Educación Especial organizan la funcionalidad del servicio.

Dicha información se plasma en el organigrama que se describe de la siguiente manera: en la parte superior como primer nivel se encuentra el Director de Educación Especial, quien dirige un segundo nivel desempeñando la función de los supervisores, en un tercer nivel se encuentran los directivos desempeñando una función, así como el asesor técnico pedagógico, ambas funciones apoyando la función del supervisor, y en el cuarto nivel se encuentra el equipo el cual está conformado por el personal administrativo y de intendencia y el equipo multidisciplinario conformado por el maestro de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo y trabajador social. El objetivo del equipo es favorecer el proceso de integración-inclusión de los alumnos en el contexto escolar regular, así como apoyar a directivos, docentes, estudiantes y familias encaminado hacia ese objetivo.

La Figura 1, muestra la organización y distribución del personal que está involucrado en el servicio de las USAER desde las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, así como el personal que conforma la educación regular y en la Figura 2, la distribución del personal desde el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, (MASEE, 2011).

Figura 1

Diagrama de flujo de comunicación entre la educación básica y la educación especial. (SEP, 2006a, p. 40).



Nota: En la figura 1, se observa cómo se comunica el personal de educación especial de las USAER en contextos de educación básica.

Figura 2

Estructura organizativa de la USAER. (SEP, 2011, p. 128)



Nota: La figura 2, presenta la organización y distribución de las funciones de los profesionales de la USAER.

Ambas figuras complementan con claridad la estructura del equipo de profesionales de las USAER. Esta estructura describe la continuidad en función de cada nivel educativo. La función que encabeza ambos niveles es el Supervisor Escolar, quien cuenta con el apoyo del Asesor Técnico Pedagógico para acompañar al personal directivo. El personal Directivo dirige al equipo de docentes y administrativos de cada escuela o USAER, y tiene el mismo rango de dirección en el funcionamiento del servicio desde el nivel que tienen a cargo.

El funcionamiento del servicio de los profesionales de las USAER se apoyan en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006) y el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011). Lo cual comienza en la integración hasta llegar a la inclusión educativa. Dichos documentos cuentan con aportaciones que son vigentes para el servicio, ya que la Nueva Escuela Mexicana está por emitir nuevos lineamientos para que los profesionales de educación especial continúen apoyando la implementación de las estrategias de inclusión en contextos regulares.

2.1.2 Coaching

Este apartado presenta en primer lugar, el concepto de coaching desde la perspectiva de diferentes autores, y posteriormente los fundamentos filosóficos y psicológicos que sustentan dicha disciplina, esto con la finalidad de conocer y profundizar sobre el *coaching* educativo. Se conoce a dicha disciplina como un proceso de acompañamiento donde se identifica como coach a la persona que acompaña y a la persona quien es acompañada y desea desarrollar al máximo sus potencialidades, dirigirse de un estado actual a uno deseado, a este sujeto se le conoce como coachee. A continuación, se describen definiciones de *coaching* desde la perspectiva de autores que lo implementan en el proceso del acompañamiento.

Whitmore (2011) afirmó que el *coaching* “consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle” (p. 20).

Dilts (2011) los manifestó como “el proceso de ayudar a personas o equipo de personas a rendir al máximo de sus capacidades, (...) ayudarlas a trascender sus barreras y limitaciones personales para alcanzar lo mejor de sí mismas” (p. 19), ya sea apoyar a las personas a lograr mejorar sus comportamientos, como situaciones relacionadas a su entorno, capacidades, valores, creencia e identidad.

Wolk (2007) lo determinó como un proceso interactivo y creativo, que permite acompañar a otros en el alcance de sus metas y desarrollar en ellos el máximo potencial; dicho proceso consta de un inicio a un final, con metas claras, acciones definidas y que permitan a la persona alcanzar los resultados que desea. Para esto, se requiere de la disposición del coachee, lo cual se le hace “una invitación a salir de la zona de confort para cuestionar y cuestionarse el modo de pensar, de comunicarse, de observar, de actuar, para aprender nuevas respuestas ante los viejos y nuevos desafíos” (p. 39).

Ravier (2005) comentó la importancia de llevar la metodología con la finalidad de que el coachee vaya desarrollando su potencial en la medida que va profundizando en su propio conocimiento, para esto enfatizó que, “cuando el coach aporta sus propios conocimientos el “*coaching*” se vuelve limitado dado que el cliente recibe conocimientos desde fuera que imposibilita la capacidad del cliente de trabajar con su propio conocimiento” (p. 35).

Bernal (2019) consideró como objetivo de esta metodología en movilizar las fortalezas de la persona para lograr lo que desea, ayudarle a “liberar sus capacidades y recursos internos, a través de evocar los motivos que las impulsan a actuar y generar los resultados que desean y mejoran su desempeño” (p. 18).

Como lo enfatiza ASESICO (2018), el *coaching* es “un proceso en el que un/a profesional acompaña a una persona en la consecución de unos objetivos concretos y definidos por ella, que están alineados con sus valores, creencias y entorno o sistema actual” (p. 13).

La ICF (2021) propuso una colaboración con los clientes que, mediante un proceso creativo, estimula la reflexión, inspirándose para utilizar al máximo su propio potencial personal y profesional.

Los fundamentos filosóficos y psicológicos que sustentan la forma de acompañamiento en el *coaching* tiene una historia en la que se descubre la confluencia de disciplinas en el crecimiento de las personas. Se aplica en diversos ámbitos de la vida de las personas, pero para comprender más claramente sus rasgos comunes, es necesario considerar los fundamentos filosóficos Sócrates, Platón, Aristóteles, el existencialismo y la fenomenología, y los fundamentos psicológicos se describe la Teoría del Aprendizaje del Cognoscitivismo desde la perspectiva de Albert Bandura, del Constructivismo desde Jean Piaget y Lev Vygotsky y la Psicología Humanista de Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes sustentan la disciplina del *coaching*.

Sócrates. Se origina la mayéutica de Sócrates en las ocupaciones de los padres de este filósofo: la madre como partera, se dedicaba en ayudar a las mujeres a dar a luz, mientras que el padre, con oficio escultor, tenía como labor pulir y quitar los excesos e imperfecciones de las piezas. Sócrates, considera estas funciones de sus padres en la “mayéutica”, una manera de conversar cuya finalidad es ayudar a las personas a sacar a luz el interior e ir esculpiendo su persona, conociéndose a sí mismo.

Ferrater (1964) definió la mayéutica o método socrático como el proceso que “-consiste en llevar al interlocutor al descubrimiento de la verdad mediante una serie de preguntas- y la exposición de las perplejidades a que van dando origen las respuestas” (p. 163), mientras que Abbagnano y Visalberghi (1992) señalaron la profunda interioridad de Sócrates en el aforismo “*Conócete a ti mismo*”, y en el reconocer que sabes que no sabes, en sí, llamando a esto “ironía”, el darse cuenta de que se tienen límites en el pensamiento y en el conocimiento de sí mismo. Es ahí donde inicia el “*diálogo*” a través de preguntas que ayudan a conocer lo que hay en el interior, a este proceso lo llamó “momento mayéutico” (p. 43).

La mayéutica de Sócrates, se podría decir que es uno de los primeros métodos que contribuyen al conocimiento de sí mismo, al ayudar, mediante el diálogo en preguntas y la ironía, al reconocimiento de los propios límites, e iniciar un diálogo interior, no desde la persona sola, sino desde la mayéutica, alguien que hace la función de la comadrona que ayuda al otro a sacar la luz desde el interior, y refiriendo esa luz, como aquello que la persona es o quiere ser y no se ha dado cuenta, ayudando a obtener respuestas desde la persona en sí misma, no desde quien pregunta, sin que este ofrezca sus respuestas.

La aplicación de la mayéutica en el *coaching* educativo ayuda a que quien es acompañado identifique sus limitaciones y aquello que nos sabe de sí mismo. En una relación de diálogo, a través de preguntas, vaya conociendo su interior con mayor claridad, descubriendo las herramientas que tiene y aportar lo mejor de sí en el área en que se desempeña, ya que “el conocimiento no está en el coach, sino en los coachees” señaló (Ravier, 2005, p. 29), igualmente se observa en la educación, el aprendizaje no está en el maestro, sino lo que el maestro hace que el alumno aprenda.

La mayéutica de Sócrates es un método que busca ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y a descubrir la verdad a través de preguntas y diálogos. En este sentido, el *coaching* educativo busca ayudar a los maestros y padres de familia a identificar sus propias limitaciones y fortalezas para identificar barreras que limitan el aprovechamiento del alumno. El *coaching* educativo utiliza preguntas y diálogos para que estos agentes puedan descubrir por sí mismos cómo abordar las situaciones, en lugar de proporcionarles respuestas directas. Tanto la mayéutica como el *coaching* educativo comparten la idea de que la persona debe ser la protagonista en su propio aprendizaje y desarrollo personal. En esta investigación se enfoca en el acompañamiento del maestro de apoyo a maestros regulares y padres de familia, con el

fin de contribuir en el aprovechamiento del alumno, eliminando o disminuyendo las barreras que impiden el aprendizaje y participación.

Platón. Se inclinó a la conversación constructiva a través del diálogo, no solo transmitir conocimientos, sino ayudar a la persona a encontrarlo por sí misma. Hace énfasis en lo importante que es “El ejercicio de la virtud” (Alcaide, p. 34) y a través de este ejercicio se llega al perfeccionamiento del autocontrol, la moderación, la buena actitud o actitud en equilibrio. De esta manera, afirmó que “lo relevante no es tanto lo qué se hace —«el vivir»— sino cómo se hace—«el vivir bien (o mal en su caso)»—: «toda acción» (...) realizada por sí misma” (p. 35), hacer de la vida un proyecto al integrar acciones que hacia el buen camino que lleve a la felicidad. La virtud es el ejercicio habitual del autocontrol del ser humano, que aprende a guiarse por la razón para encaminar sus acciones siempre hacia el bien. Todo aquel que sea guía de un joven debería ayudarle a alcanzar la virtud.

La filosofía de Platón puede ser aplicada en el *coaching* educativo, ya que, a través de un diálogo constructivo, ayuda a los agentes educativos a identificar las barreras que limitan el aprendizaje y participación del alumno, fomentando el autocontrol y una actitud positiva para encaminar acciones hacia el aprovechamiento del alumno. El *coaching* educativo también ayuda a integrar las acciones del maestro regular, los padres de familia, los compañeros y el mismo alumno para desarrollar hábitos que contribuyan al crecimiento personal y al aprovechamiento académico del alumno.

Aristóteles. Este pensador continúa la propuesta del camino del ser humano hacia el bien, el cual, como fin último de la vida se llama felicidad. Abbagnano (1994) apunta que, según Aristóteles, la misión del ser humano es la vida según la razón, es decir, la vida virtuosa. Para llegar a la felicidad, entendida como realización, es necesario que el hombre, ejerciendo la propia razón elija los medios adecuados, este sería el fundamento de su libertad:

elegir los medios adecuados (p. 148). El hombre necesita aprender a elegir los fines y los medios que le hacen vivir en libertad y felicidad.

El pensamiento de Aristóteles se relaciona con el *coaching* educativo en la medida que este enfoque busca ayudar a los maestros y padres de familia a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. El logro de la felicidad está estrechamente relacionado con el ejercicio de la razón y la elección adecuada de los medios para alcanzar los objetivos. Los agentes educativos deben diseñar de manera consciente acciones que les permitan alcanzar sus objetivos considerando sus fortalezas, habilidades y recursos. De esta manera, el *coaching* educativo contribuye en los maestros y padres de familia a la capacidad de elegir acciones para lograr los objetivos de quienes están involucrados.

Existencialismo. Las referencias principales a este pensamiento, desde el *coaching*, son dos. La primera es al pensador danés Soren Kierkegaard, Brugger (1969) anota que, para este pensador, el ser humano está llamado a llegar a la plenitud de su existencia, el camino para llegar a esta plenitud es la decisión o elección libre, para llegar a elegir libremente debe considerarse a sí mismo, conocerse a sí mismo, dentro de su vida concreta, de su contexto. Este conocimiento de sí mismo incluye la relación a la trascendencia, que para este pensador, sería la relación con Dios. La segunda referencia es al pensamiento del pensador alemán Karl Jaspers, quien aporta que la libertad, en la que el hombre decide en favor sí mismo, en favor de su propio desarrollo, manifiesta su trascendencia de manera especial cuando afronta las situaciones límite de la vida, como el fracaso y el sufrimiento, en las que el hombre, puede elegir al menos con cierta confianza en que las cosas pueden ser diferentes (Brugger, 1969, p. 200-202).

El *coaching* educativo se relaciona con el pensamiento existencialista en cuanto a la importancia que se le da a la libertad y a la elección consciente en el proceso de desarrollo

personal del maestro y del padre de familia, lo que contribuye en el aprovechamiento del alumno. El *coaching* se enfoca en la importancia de conocerse a sí mismo y considerar el contexto personal en el que se encuentra cada agente en la toma de decisiones y elecciones, partiendo de su situación actual y siendo conscientes en el desarrollo personal.

Fenomenología. Según Reale-Antiseri (2015), desde la perspectiva de Edmund Husserl, pensador alemán, la persona, dentro del contexto en el que se encuentra, puede enfocarse en un fenómeno, algo que aparece frente a ella; al hecho de enfocarse en ese fenómeno en medio de un contexto, lo nombra “epojé”. Se trata de un proceso de comprender al fenómeno analizando las relaciones que ese fenómeno tiene con su contexto. Reconoce que las cosas están interrelacionadas; la persona misma, se enfoca, analiza relaciones y se da cuenta de que está en un contexto y se relaciona con las cosas, a ese darse cuenta Husserl lo llamó conciencia. La fenomenología pide que para conocer y comprender con mayor claridad las cosas y a las personas, es conveniente partir de los mismos al conocer y comprender los contextos. Evitar las ideas que la persona tiene y tenga la apertura y disposición para analizar las cosas y dialogar con las personas en relación con sus contextos (pp. 284-286).

El *coaching* educativo tiene una relación directa con la fenomenología. El enfoque en los fenómenos y en el contexto en el que se presentan, así como la necesidad de comprenderlos a través de la relación que tienen con su entorno, es una habilidad fundamental en el *coaching*. El *coaching* educativo sugiere que para conocer y comprender las cosas es necesario partir de ellas y su contexto, se enfoca en la realidad actual de los agentes educativos, incluyendo sus circunstancias, habilidades y recursos, para ayudarles a mejorar el rendimiento académico. Además, la disposición para alcanzar las cosas y dialogar con las personas en relación con sus contextos es una habilidad importante en el *coaching*, donde el

diálogo y la reflexión son herramientas esenciales para el desarrollo personal y profesional tanto para el maestro regular como para el maestro de apoyo.

El *coaching* educativo encuentra en diferentes corrientes filosóficas -como la mayéutica de Sócrates, la filosofía de Platón, el pensamiento aristotélico, el existencialismo y la fenomenología- enfoques que resulten útiles para ayudar al maestro de apoyo en el acompañamiento. Con esta mismo propósito, resulta oportuno describir a continuación las teorías psicológicas -como la cognoscitiva, la constructivista, la psicología humanista y la neurociencia-, ya que proporcionan una perspectiva del comportamiento humano que permite identificar y desarrollar habilidades de autocontrol, fomentar una buena actitud y ayuda a tener una perspectiva integral y consciente, contribuyendo así al aprovechamiento del alumno.

Teoría cognoscitiva. De acuerdo con Schunk (2012), enfatiza “en el procesamiento de información del aprendiz como una de las principales causas del aprendizaje” (p. 229). La teoría cognoscitiva, desde la perspectiva de Albert Bandura, citado por Schunk (2012), “destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social” (...) de tal manera que “las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones” (p. 118). En relación con el *coaching*, este tiene como objetivo ayudar al alumno a observar comportamientos en él o en otras personas para encontrar el sentido de los mismos; de esta manera, el alumno puede identificar acciones que fueron realizadas, que se están realizando o que se van a realizar para prever consecuencias de ellas. En el proceso cognoscitivo de la persona se busca la autorregulación entre pensamientos y acciones, lo cual se obtiene al “establecer metas, calcular por adelantado los resultados de las acciones, evaluar el progreso hacia las metas y autorregular

los pensamientos, emociones y las acciones” como lo explicó Bandura (1986, citado en Schunk, 2012, p.119). Es necesario resaltar que “las metas mejoran el aprendizaje y el desempeño a través de sus efectos sobre las percepciones del progreso, la autoeficacia y las autoevaluaciones” (Bandura 1988, 1997; Locke y Latham, 1990, 2002; Schunk, 1990, citado en Schunk, 2012, p. 138).

Teoría constructivista. Desde la perspectiva de Piaget y Vygotsky, señala que el ser humano construye su propio aprendizaje desde el comprender las aportaciones que hacen las personas, donde es necesario resaltar que “El conocimiento no es impuesto desde el exterior de las personas, sino que se forma dentro de ellas” (Schunk, 2012, p. 230). En el *coaching*, a través del diálogo, se ayuda al alumno a construir el aprendizaje atendiendo su interior desde las aportaciones del exterior, en relación con los recursos humanos y materiales en diversas situaciones.

Schunk (2012) resalta, desde las aportaciones de Piaget sobre el constructivismo, que “La asimilación y la acomodación son procesos complementarios. Mientras la realidad se asimila, la estructura se acomoda” (p. 236), una vez que se modifica constantemente la estructura interna de la persona, esta va construyendo el aprendizaje. Algo complementario ocurre con las aportaciones de Vygotsky, quien “destaca la interacción de los factores interpersonales” (p. 242) a través de la relación con los demás, la autorregulación, el transmitir la cultura, el lenguaje, los símbolos y, la zona de desarrollo próximo, al definirla como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86 citado en Schunk, 2012, p. 243). Al considerar la teoría en relación con el *coaching*, el maestro es un guía que acompaña al alumno a descubrir dónde se

encuentra actualmente, se identifica la situación presente, considera los recursos que tiene el alumno y le ayuda a plantear metas cortas, de tal manera que desarrolle su potencial, se aproxime a la meta y se dé cuenta del avance, crecimiento y de la construcción del aprendizaje.

Teoría de la psicología humanista. Encabezada por Abraham Maslow y Carl Rogers, proponen que “para entender a la gente debemos escribir conductas, pensamientos y sentimientos” (Weiner, 1992 citado en Schunk, 2012, p. 351). Desde la perspectiva de Maslow, las acciones realizadas van encaminadas a una meta, es decir, tienen la finalidad de satisfacer las necesidades de las personas. Propone una pirámide de necesidades de cinco niveles jerárquicos que se describen de forma ascendente: las necesidades fisiológicas, las de seguridad, de pertenencia, estima y en la parte superior las necesidades de autorrealización. Desde el *coaching*, esta pirámide aporta a la educación la posibilidad de identificar necesidades, conocer y comprender las situaciones de los alumnos, establecer metas y ayudar en la gestión de emprender acciones que cubran sus necesidades, ya que, al no tener cubierta alguna de ellas, los estudiantes no muestran interés en el aprendizaje. Rogers, centra la atención en la persona, señaló que “La tendencia a la realización está orientada hacia el crecimiento personal, el logro de autonomía y la liberación del control de fuerzas externas” (Schunk, 2012, p. 354). De esta manera señaló que “la principal tarea de los profesores es actuar como *facilitadores* que establecen en el salón de clases un clima orientado hacia el aprendizaje significativo y que ayuda a los estudiantes a aclarar sus metas” (p. 356). Contribuir a enfrentar desafíos y desarrollar al máximo el potencial a través de la motivación para alcanzar aprendizajes.

Neurociencia. Schunk (2012), enfatizó que no es una teoría, pero es un conocimiento que contribuye a identificar los procesos y el funcionamiento del cerebro, el comportamiento

y el aprendizaje. Afirma que se trata de “la neurociencia del aprendizaje o la ciencia sobre la relación que existe entre el sistema nervioso, el aprendizaje y la conducta” (p. 30). En el acompañamiento del *coaching*, la neurociencia ayuda al docente cuando observa comportamientos derivados de conexiones neuronales, el momento en que el alumno muestra movimientos voluntarios o involuntarios o cuando responde a estímulos que recibe durante la conversación; los movimientos que el alumno realiza sin darse cuenta, son respuestas de la mente inconsciente, como lo propone Freud en su teoría del psicoanálisis. En el *coaching*, la observación que realiza el docente es llamada calibración. Desde la neurociencia, “el aprendizaje es un cambio de receptividad de las células, provocado por las conexiones neuronales que se forman, fortalecen y conectan con otras a través del uso” (Jensen, 2005; Wolfe, 2001 citado en Schunk, 2012, p. 33).

Desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva, el aprendizaje se centra en el procesamiento de la información del aprendiz y el entorno social donde se desarrolla. La teoría constructivista propone que el aprendizaje es un proceso interno que se construye a partir de la interacción del individuo con su entorno. Finalmente, la psicología humanista destaca la importancia de las necesidades y la autorrealización en el proceso de aprendizaje. En el contexto del *coaching* educativo, estas teorías se utilizan para ayudar a los agentes educativos a priorizar el aprovechamiento del alumno, considerando las aportaciones de cada uno para el aprendizaje a partir de sus interacciones con el entorno.

2.1.3 Estado del conocimiento del *coaching* educativo

Este apartado describe de forma breve sobre el iniciador en implementar el *coaching* educativo, la finalidad de la disciplina en aportar herramientas para el acompañamiento en el contexto escolar y la implementación del *coaching* educativo en contextos internacionales y nacionales.

El iniciador del *coaching* educativo Juan Fernando Bou, es originario de España, psicólogo, docente vocacional y coach profesional certificado por ICF, Socio-Fundador de BOU CONSULTORES, y autor de cinco libros titulados: “Por la boca muere el pez”, “Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula”, “Coaching Educativo”, “Herramientas de Coaching Educativo” y “Herramientas para el Aula”. Dentro del marco Teórico, se aborda el *coaching* educativo conforme a las aportaciones de este mismo autor como de otros interesados que han implementado el *coaching* educativo, mientras tanto, en el siguiente apartado, se describe una definición.

La finalidad de *coaching* educativo, desde las aportaciones de Castro (2012), señala que es “el ‘arte’ de acompañar a las personas a mejorar su calidad y eficiencia de vida personal, profesional o social” (p. 11), se considera este concepto dentro de la aplicación en el área educativa, lo cual, para López y Valls (2017), lo mencionan como “una forma de acompañar que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada” (p. 38). Para esto, desde la perspectiva del aprendizaje, la intervención del maestro regular y de los padres de familia se ha propuesto, de manera tradicional, como una relación en la que una persona más experimentada transmita su conocimiento sobre la forma en la que debe realizarse la tarea y cómo operar en el mundo, este acompañamiento es llamado: <<asesoramiento>>, <<orientación>> o mentoring señala (Whitmore, 2011, p. 24). En las últimas décadas se ha propuesto un tipo de acompañamiento con características especiales, aplicado en diversas áreas del desarrollo humano, entre ellas en el ámbito educativo. Para esto, se encuentra en el *coaching*, un acompañamiento que “consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño” (Whitmore, 2011, p. 20), el cual puede ser aplicado en cualquier situación problemática que

llame a un cambio favorable al desempeño de la persona, buscando en colaboración del acompañante y acompañado un enfoque que permita superar el problema.

La investigación comprende la exploración de estudios realizados sobre el *coaching* dentro del área educativa en el contexto internacional y nacional, acercándose de forma más específica en la función pedagógica del docente. Por lo que es conveniente mostrar los hallazgos del conocimiento que se tiene y presentar resultados de la investigación. Esto con la finalidad de aportar científicamente sobre este tema.

Castillo y Campoverde (2017) aportan una investigación acerca del *coaching* educativo en la formación pedagógica docente: Módulos de infopedagogía, inicia al detectar que los estudiantes no reciben clases con técnicas adecuadas debido a que los docentes no se han capacitado para esto. Ante esta situación se observa que el *coaching* aplicado en el área educativa “mejora el rendimiento de profesores y estudiantes, pretendiendo modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asimilar cambios que dejan como resultado un verdadero aprendizaje significativo” (p. 1).

Quicaña (2018) emprende la investigación en busca de mejorar el desempeño de los docentes de la institución que labora, definió el *coaching*

como un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientada al cambio en el que facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que demanden las personas (p. 2), de tal manera que considera el lenguaje, el aprendizaje y el cambio como líneas generales del estudio.

Dentro de la investigación, se considera la familia y el contexto educativo; los padres de familia ayudan a los hijos a encontrar sus posibilidades, crecer desde su interior, convivir y desarrollarse plenamente, y los docentes al contribuir en el incremento de competencias

individuales, aprendizajes, resolución de conflictos, el cambio en actitudes positivas y la motivación.

Mendoza (2018), señaló que uno de los objetivos de la educación es contribuir en la formación integral de la personalidad de los estudiantes para la vida en sociedad, para esto se requiere “reforzar la función tutorial del docente como mentor, guía, orientador y mediador incidiendo en la formación del alumno” (p. 10), quién debe ser un profesional preparado en conocimientos, habilidades, ética, área pedagógica y socioemocional para acompañar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en su crecimiento y formación.

Dentro de la investigación Mendoza et al. (2018) señaló que, el docente debe haber alcanzado una formación profesional para desarrollar el proceso de tutoría en la escuela, para esto, propone capacitar a los docentes con la finalidad de alcanzar un eficiente desempeño tutorial y apoyar en el alumnado a su formación integral, como lo indica la Ley General de Educación de Perú y los fundamentos del perfil de la institución donde se realiza la investigación, para alcanzar esto, es conveniente diseñar un programa de *coaching* pedagógico y contribuir al desempeño tutorial de los docentes en un Instituto Superior Tecnológico del distrito de Ate, al considerar el *coaching* “como una herramienta fundamental para uso de los docentes en su desempeño tutorial” (p. 15).

El tipo de estudio que realiza la investigación es educacional aplicada, considera los conocimientos prácticos, es aplicada con la intención en la resolución de problemas, al describir e interpretar los datos recolectados, se arroja como resultado una valoración positiva en la aplicación del método de investigación y del programa de *coaching* pedagógico propuesto para contribuir al desempeño eficiente de los docentes.

Martínez y Guillén (2018) en un estudio realizado sobre la aplicación del *coaching* en los procesos de aprendizaje, con alumnos cursando asignaturas del Plan de Estudios de la

titulación de Grado en Ingeniería en Diseño y Desarrollo de Producto; considera aportaciones de investigaciones previas al describir conceptos como: los orígenes de *coaching*, definiciones de autores relevantes de esta disciplina, aportaciones por la ICF y del *coaching* educativo estos 5 principios básicos: 1) encontrar y desarrollar el verdadero potencial de cada uno de los alumnos, 2) sé consciente del potencial de uno mismo y adoptar una actitud abierta al cambio en la relación de aprendizaje, 3) el empoderamiento y la responsabilidad de los alumnos ante el conocimiento y el cambio, 4) el feedback como herramienta de *coaching* que maximiza el aprendizaje, y 5) la aplicación del *coaching* en el aula desarrollando distintas competencias.

Al continuar con el mismo enfoque del trabajo anterior, Martínez y Guillén (2018) expresaron que solo sé “les brinda la oportunidad de que ellos escojan un producto más o menos innovador, que enlace con sus intereses, con sus objetivos o con aquellos sectores en los que les gustaría desarrollar su carrera profesional” (p. 293), y mostrar un empoderamiento y responsabilidad dando la oportunidad de hacerse cargo de sus intereses. Se formulan objetivos, plan de acciones y actividades que les permiten trazar el trabajo.

A través de las tutorías aplicando el *coaching*, los alumnos observan dificultades existentes, encuentran soluciones y recursos necesarios, y se basan en el desarrollo de habilidades y competencias centradas en el trabajo en equipo, la motivación, la resolución de conflictos, la creatividad y el liderazgo, se observa como resultado que “en esta labor de acompañamiento, conjugando diferentes herramientas propias de la metodología del *coaching*, se iban dando pequeños pasos que iban aproximando poco a poco los resultados al objetivo pretendido” (Martínez y Guillén, 2018, p. 300).

Cali y Pineda (2018) dentro del trabajo de investigación, presentan el *coaching* educativo en el desempeño escolar, talleres con técnicas de *coaching* educativo; con el

propósito de “potenciar la habilidad del docente para educar implementando no tan solo conocimientos, sino más bien motivando al estudiante a dar lo mejor de sí mismo para la vida diaria” (p. 4), para esto requiere conocimientos de las herramientas de *coaching* y aplicarlas en la práctica educativa con los estudiantes e identificar la influencia del *coaching* educativo en el desempeño escolar.

Gambini (2018) presenta la investigación sobre, *coaching* educativo y emprendimiento en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Marketing del Instituto Cimas-2017; este estudio cuantitativo, fue diseñado para demostrar la relación entre el *coaching* educativo y el emprendimiento, debido al bajo rendimiento académico de jóvenes que ingresan a la universidad para egresar y dar respuesta a la competitividad laboral.

La *International Coaching Federation (ICF)* creada por Thomas Leonard en 1995, lo cual señaló (ICF, 2022) que es la principal organización mundial de entrenadores y coaching. *ICF* se dedica a promover la profesión de *coaching* estableciendo altos estándares, brindando certificación independiente y construyendo una red mundial de profesionales capacitados en coaching y llegar a diversos países en atención a diversas áreas.

La implementación del *coaching* educativo en el contexto nacional, se identifica dentro de una exploración digital, instituciones formadoras en *coaching* educativo a través de cursos, diplomados, certificaciones diseñados y ofertados dentro del área nacional y algunas otras formaciones internacionales impartidas a distancia a través de plataformas digitales, como emagister, online anahuac, tech universidad tecnológica con modalidad en línea se encuentran cursos y diplomados sobre la temática estudiada, de igual manera se localizan cursos del extranjero dentro de su formación a cargo de autoras que han publicado libro sobre el *coaching* educativo.

Al explorar la plataforma digital de ICF México Charter Chapter, se observa la invitación de conocer sobre eventos, recursos y actividades que ayudan en la práctica para ser un coach profesional, así como la facilidad de localizar uno en el caso que requiera de acompañamiento. El ser coach profesional con base en una formación en el desarrollo de competencias obtenidas desde programas revisados, avalados y certificados por la ICF con altos estándares de calidad. La página describe quienes son, cuenta con un blog de publicaciones, la forma para contactar y un espacio de localizar eventos, los cuales se observan dentro del blog. No se encuentra algún espacio donde se localicen programas relacionados al *coaching* educativo.

La implementación del *coaching* educativo en el contexto local se aborda dentro del estudio exploratorio, al identificar a docentes especialistas en la función como maestros de apoyo que dicen implementar el *coaching* en el desempeño. Para esto fue necesario profundizar dentro del marco teórico estos temas y revisar cuestiones sobre el maestro de apoyo, el perfil de su formación inicial, las funciones que desempeña y desde donde fundamenta dichas funciones. Igualmente, analizar la función del acompañamiento, las estrategias e instrumentos en los cuales guían su trabajo educativo, conocer sobre el *coaching* educativo y por último los saberes del docente que va adquiriendo a lo largo de su formación inicial o continua.

2.2 Revisión de la Literatura

Este apartado presenta los temas centrales que sustentan la investigación, fundamentados en aportaciones de expertos, con la finalidad de conocer e identificar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento. Entre los temas abordados de inicio se encuentran lo propuesto por la SEP (2011) sobre el *maestro de apoyo* en el nivel de educación especial a través de los servicios de las USAER,

el *acompañamiento* que este brinda a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), las aportaciones de Bou (2009), relacionadas a la implementación del *coaching educativo* como herramienta de acompañamiento y por último la perspectiva de Tardif (2014) acerca de los *saberes del docente* dentro de su trayectoria formativa.

2.2.1 Maestro de apoyo

Es el profesional que forma parte del equipo de la USAER y quien desempeña su función dentro de la planta de maestros en el contexto de la educación regular. La finalidad de la función del maestro de apoyo es contribuir en aplicar las estrategias que propone la Secretaría de Educación para la educación inclusiva, a través de la asesoría, el acompañamiento y la orientación, como lo señala la SEP (2018),

implica un cambio en el paradigma de asumir a los alumnos como el problema y a los maestros especializados como los únicos capaces de atenderlos y, por el contrario, se trata de transformar el sistema educativo en su conjunto para fomentar la participación de todo el equipo en la responsabilidad y atención de los alumnos sin importar su condición. (p. 38)

El maestro de apoyo es quien se encuentra en el contexto educativo regular como intermediario entre la educación especial y la educación regular. La finalidad del maestro especialista es de asesorar, orientar y acompañar a maestros regulares y padres de familia en implementar estrategias que permitan lograr la inclusión de todos los alumnos con y sin discapacidad dentro de contextos regulares. Respecto a los estudiantes que no tienen discapacidad, y presentan alguna barrera que limitan el acceso a la participación y el aprendizaje del currículo regular, es oportuno mencionar que, a raíz de estos cambios en las reformas, el maestro especialista brinda de igual manera el apoyo al maestro regular y padres de familia a través de la asesoría, el acompañamiento y orientación para la mejora del

aprovechamiento académico del alumno. Para esto, es conveniente aclarar que la problemática no es el alumno o desde el alumno, sino de las barreras que se identifican dentro del contexto educativo y se observa no favorecer el aprendizaje del alumnado.

Se pretende que las escuelas inclusivas valoren la diversidad, consideren tanto las barreras como aportaciones de todos y para todos, y se propicie la participación con igualdad y equidad. Se inclina en reconocer que todos somos diferentes y que todos, desde la diferencia, tiene algo valioso por aportar, de tal manera que se construyan aprendizajes significativos. Una vez que se identifiquen, minimicen y eliminen las barreras se atienden las necesidades, condiciones, actitudes, valores, ritmos y estilos de cada estudiante, a través de la participación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Antes de abordar las funciones sobre el desempeño del maestro de apoyo, es oportuno comentar sobre la formación inicial del maestro especialista e identificar el perfil de egreso que este adquirió, así como el perfil de ingreso al desempeño de sus funciones en las USAER, haciendo énfasis en la formación continua que requiere tener y atender lo que propone la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Inclusiva.

La formación inicial del maestro de apoyo está compuesta por el programa educativo del cual se forma académicamente al estudiante como futuro maestro especialista en la escuela formadora de docentes. La investigación considera los programas de estudio de la formación de maestros de educación especial, debido los cambios que han surgido las reformas educativas se han modificado con el objetivo de incrementar contenidos relacionados con la función del acompañamiento de tal manera que los maestros estudiantes adquieran competencias para desempeñarse en la atención de la educación inclusiva. Es relevante mencionar que dentro de la formación inicial, durante el desempeño de la práctica educativa y la formación continua, los maestros identifican la necesidad de enriquecer sus

conocimientos, obtener recursos, herramientas, técnicas, estrategias y competencias de tal manera que les permitan mejorar el acompañamiento. Para dar respuesta a esto, se considera la formación continua, la cual debe inclinarse en conocer disciplinas que brinden herramientas y competencias, de tal manera que al desempeñar sus funciones de acompañamiento atienda para una educación inclusiva.

A continuación, se describen los tres planes de estudio de la formación inicial en educación especial, y los maestros de apoyo pueden estar relacionados en alguno de ellos. Dentro de estos programas se pueden observar las asignaturas de los cuales los maestros de educación especial fueron formados para el acompañamiento, y oportuno identificar las herramientas que tienen para dicho desempeño. Se aborda el plan de estudios 1985, el plan de estudios 2004 y el plan de estudios 2018. De este último plan de estudios, está por egresar la primera generación de docentes como licenciados en inclusión educativa y se considera dentro de la investigación, ya que, aportaciones de estudiantes que realizan sus prácticas comparten conocimientos y experiencias con el maestro de apoyo que desempeña su función en el contexto regular.

El plan de estudios 1985, tiene un enfoque de atención médico y psicopedagógica, se observan cambios en la formación inicial de docentes de educación especial, las cual señaló SEP (2004),

Se disminuyó el interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica, desde la cual se favorecía una intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo de los educandos con requerimientos especiales. (p. 24)

La formación de docentes con el Plan de Estudios 1985, considera seis áreas de estudio con un perfil de especialistas en: 1) Audición y Lenguaje, 2) Ceguera y Débil Visual,

3) Deficiencia Mental, 4) Infracción e Inadaptación Social, 5) Problemas de Aprendizaje y 6) Trastornos Neuromotores; dichas áreas con asignaturas de estudio relacionadas al desarrollo y procesos de enseñanza y aprendizaje desde la discapacidad que se enfoca cada programa. El ingreso de estudiantes de bachillerato a esta formación inicial, quienes desconocen la práctica, la didáctica y el ejercicio de la educación básica y centran su formación en atender la enseñanza de técnicas y métodos desde la discapacidad. Enseguida se muestran los planes de estudios y las asignaturas de la formación en cada una de las áreas.

La Tabla 2, esboza las asignaturas del plan de estudio 1985 en el Área de Trastornos de la Audición y el Lenguaje, de la Licenciatura de Educación Especial.

Tabla 2

Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Trastornos de la Audición y el Lenguaje.

ASIGNATURA	ASIGNATURA
Primer Semestre	Quinto Semestre
Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Antecedentes)	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional
Psicología Evolutiva I	Psicología Social
Matemáticas	Planeación Educativa
Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas)	Psicomotricidad
Español I	Contenidos de Aprendizaje II
Observación de la Práctica Educativa I	Laboratorio de Docencia II
Bases Lingüísticas	Alteraciones del Lenguaje
Neuroanatomía Funcional	
Segundo Semestre	Sexto Semestre
Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Época Actual)	Sociología de la Educación
Psicología Evolutiva II	Diseño Curricular
Estadística	Diferencial I
Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)	Contenidos de Aprendizaje III
Español II	Laboratorio de Docencia III
Observación de la Práctica Educativa II	Alteraciones del Lenguaje en Niños
Adquisición del Lenguaje	
Neurología Evolutiva	
Tercer Semestre	Séptimo Semestre
Problemas Económicos Políticos y Sociales en México I	Comunidad y Desarrollo
	Evaluación Educativa

Psicología Educativa Investigación Educativa I Tecnología Educativa I Psicología Evolutiva III Introducción al Laboratorio de Docencia Fonética y Fonología Audición y su Patología	Seminario: Pedagogía Comparada Contenidos de Aprendizaje IV Laboratorio de Docencia IV Seminario: Integración del Diagnóstico Interdisciplinario Alteraciones del lenguaje en Adultos
Cuarto Semestre Problemas Económicos Políticos y Sociales de México II Psicología del Aprendizaje Investigación Educativa II Tecnología Educativa II Contenidos de Aprendizaje I Laboratorio de Docencia I Valoración Psicopedagógica Lenguaje y su Patología	Octavo Semestre Seminario: Identidad y Valores Nacionales Seminario: Prospectiva de la Política Educativa Seminario: Administración Educativa Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos Seminario: Administración Escolar de la Educación Especial Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial Contenidos de Aprendizaje V Laboratorio de Docencia V Seminario: Elaboración del Documento Recepcional Diferencial II

Nota: Es oportuno mencionar que, este plan de estudio es del Área de Trastornos de la Audición y el Lenguaje.

La Tabla 3 esboza las asignaturas del plan de estudio 1985 en el Área de Problemas en el Aprendizaje, de la Licenciatura de Educación Especial.

Tabla 3

Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Problemas de Aprendizaje.

ASIGNATURA	ASIGNATURA
Primer Semestre Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Antecedentes) Psicología Evolutiva I Matemáticas Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas) Español I Observación de la Práctica Educativa I Bases Lingüísticas Neuroanatomía Funcional	Quinto Semestre El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional Psicología Social Planeación Educativa Psicomotricidad Contenidos de Aprendizaje II Laboratorio de Docencia II Modelos Educativos I
Segundo Semestre Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Época Actual) Psicología Evolutiva II	Sexto Semestre Sociología de la Educación Diseño Curricular Orientación Familiar

Estadística Teoría Educativa II (Axiología y Teleología) Español II Observación de la Práctica Educativa II Adquisición del Lenguaje Neurología Evolutiva	Contenidos de Aprendizaje III Laboratorio de Docencia III Modelos Educativos II
Tercer Semestre Problemas Económicos Políticos y Sociales en México I Psicología Educativa Investigación Educativa I Tecnología Educativa I Psicología Evolutiva III Introducción al Laboratorio de Docencia Adquisición del Lenguaje Oral y Escrito Neurofisiología y Aprendizaje	Séptimo Semestre Comunidad y Desarrollo Evaluación Educativa Seminario: Pedagogía Comparada Contenidos de Aprendizaje IV Laboratorio de Docencia IV Seminario: Integración del Diagnóstico Interdisciplinario Diferencial I
Cuarto Semestre Problemas Económicos Políticos y Sociales de México II Psicología del Aprendizaje Investigación Educativa II Tecnología Educativa II Contenidos de Aprendizaje I Laboratorio de Docencia I Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas Valoración Psicopedagógica	Octavo Semestre Seminario: Identidad y Valores Nacionales Seminario: Prospectiva de la Política Educativa Seminario: Administración Educativa Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos Seminario: Administración Escolar de la Educación Especial Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial Contenidos de Aprendizaje V Laboratorio de Docencia V Seminario: Elaboración del Documento Recepcional Diferencial II

Nota: Es oportuno mencionar que, este plan de estudio es del Área de Problemas en el Aprendizaje, y cada área tiene su plan de estudio.

La Tabla 4, esboza las asignaturas del plan de estudio 1985 en el Área de Deficiencia Mental de la Licenciatura de Educación Especial.

Tabla 4

Asignaturas del Plan de Estudio 1985, de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Deficiencia Mental.

ASIGNATURA	ASIGNATURA
------------	------------

Primer Semestre Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Antecedentes) Psicología Evolutiva I Matemáticas Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas) Español I Observación de la Práctica Educativa I Bases Lingüísticas Neuroanatomía Funcional Segundo Semestre Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México (Época Actual) Psicología Evolutiva II Estadística Teoría Educativa II (Axiología y Teleología) Español II Observación de la Práctica Educativa II Adquisición del Lenguaje Neurología Evolutiva Tercer Semestre Problemas Económicos Políticos y Sociales en México I Psicología Educativa Investigación Educativa I Tecnología Educativa I Psicología Evolutiva III Introducción al Laboratorio de Docencia Adquisición del Lenguaje Oral y Escrito Neurología y Deficiencia Mental Cuarto Semestre Problemas Económicos Políticos y Sociales de México II Psicología del Aprendizaje Investigación Educativa II Tecnología Educativa II Contenidos de Aprendizaje I Laboratorio de Docencia I Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas Valoración Psicopedagógica	Quinto Semestre El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional Psicología Social Planeación Educativa Aprendizaje en la Deficiencia Mental Contenidos de Aprendizaje II Laboratorio de Docencia II Psicomotricidad Sexto Semestre Sociología de la Educación Diseño Curricular Orientación Familiar Contenidos de Aprendizaje III Laboratorio de Docencia III Atipicidad Múltiple Séptimo Semestre Comunidad y Desarrollo Evaluación Educativa Seminario: Pedagogía Comparada Contenidos de Aprendizaje IV Laboratorio de Docencia IV Seminario: Integración del Diagnóstico Interdisciplinario Diferencial I Octavo Semestre Seminario: Identidad y Valores Nacionales Seminario: Prospectiva de la Política Educativa Seminario: Administración Educativa Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos Seminario: Administración Escolar de la Educación Especial Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial Contenidos de Aprendizaje V Laboratorio de Docencia V Seminario: Elaboración del Documento Recepcional Diferencial II
--	--

Nota: Es oportuno mencionar que, este plan de estudio es del Área de Deficiencia Mental, y cada área tiene su plan de estudio.

Los programas de estudio presentan asignaturas que abordan el acompañamiento del maestro en sus prácticas educativas.

Los cambios que se realizan en las reformas educativas, invitan a modificar los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes, conforme a los objetivos del ProNaE 2001-2006, y con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. En el 2002 inicia la reestructuración en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Especial, el cual se presenta a partir del plan de estudios 2004, y los estudiantes que ingresan a la Normal de Especialización es con base en una formación se encamina la formación de docentes con conocimiento en diversas áreas, no solamente con una especialidad o área de atención, sino con conocimiento, habilidades y actitudes de atender cualquiera área que se presente en los contextos regulares.

El plan de estudios 2004, inicia con la finalidad de formar a los maestros de manera que cuenten con conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que den una respuesta educativa adecuada, no solo a las personas con alguna discapacidad o con conocimientos de un área en específico, sino en cinco campos de formación, señala SEP (2004) que las “habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela” (p. 43).

La formación del maestro de educación especial, con base en este plan de estudios, promueve la atención no específica a un área, discapacidad, actividad o asignatura, sino articular diferentes rasgos de los campos señalados en el programa, integrar la educación especial y la educación básica al desarrollar habilidades intelectuales específicas al adquirir conocimientos desde sus experiencias propias y mejorar los resultados de su labor educativa; conocer propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica y la misión desde la educación especial, la secuencia lógica de contenidos, así como la correspondencia y

complejidad de estos en relación con las capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje y contexto escolar, familiar y social que se involucran los alumnos; conoce los principios, fundamentos, finalidades de la educación especial en la educación básica.

Los profesores formados con este plan de estudios, señala SEP (2004), serán capaces de plantear y analizar problemas didácticos, identificar las necesidades educativas especiales y atender a los alumnos con o sin discapacidad que las presenten y que cursen la educación preescolar, primaria y secundaria, así como de seleccionar, diseñar, utilizar o adecuar programas, estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de las actividades, en cualquiera de los medios socioculturales, grado escolar y servicio educativo donde realicen su labor como docentes de educación especial. (p. 54)

Enseguida se refleja el plan de estudios 2004 de la Licenciatura de Educación Especial, el cual muestra modificaciones en la formación de los futuros docentes desde un conocimiento más amplio en cada una de las áreas, sin estar especializado en una de ellas, como lo manejaba el anterior plan de estudios 1985.

En el Plan de Estudios de la formación a profesores de Educación Especial “consideraron tres áreas: de Humanización, de Introducción y Fundamentación, y de Especialización. Las materias se ubican explícitamente en cuatro áreas de formación: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social” (ENEHRL, 2004) y la posibilidad de ingresar alumnado de bachillerato para la formación docente como Licenciado en Educación Especial.

Tabla 5

Asignaturas del Plan de Estudio 2004, de la Licenciatura en Educación Especial.

ASIGNATURA	ASIGNATURA
------------	------------

Primer Semestre Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano Estrategias para el estudio y la comunicación Propósitos y contenidos de la educación básica I Problemas y políticas de la educación básica Introducción a la educación especial Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales Escuela y contexto social	Quinto Semestre Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II Motricidad y aprendizaje Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I Por área de atención Por área de atención Familia y proceso educativo Observación y práctica docente III
Segundo Semestre La educación en el desarrollo histórico de México I Neurobiología del desarrollo Propósitos y contenidos de la educación básica II Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz Atención educativa de alumnos con discapacidad visual Desarrollo físico y psicomotor Observación del proceso escolar	Sexto Semestre Gestión escolar Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II Por área de atención Por área de atención Asignatura regional Observación y práctica docente IV
Tercer Semestre La educación en el desarrollo histórico de México II Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación Enseñanza del español en la educación básica Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual Desarrollo cognitivo y del lenguaje Observación y práctica docente I	Séptimo Semestre Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I Trabajo docente I
Cuarto Semestre Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje Enseñanza de las matemáticas en la educación básica Por área de atención Por área de atención Desarrollo social y afectivo Observación y práctica docente II	Octavo Semestre Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II

Nota: Se presenta el Plan de Estudio 2004, lo cual es general para todos los alumnos, a diferencia que el plan de estudio 1985 tiene un plan de estudios para cada una de las áreas de formación.

El plan de estudios 2004 es un solo plan para todos los estudiantes, se enfoca en desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los futuros docentes para atender a la diversidad de alumnos. El plan de estudios 2004 en comparación al plan de estudios 1985,

no enfoca su formación en áreas de atención, sino en un solo programa de estudios instruye estudiantes para que una vez egresados como maestros especialistas brinden apoyo a los alumnos que requieren atención en diferentes áreas. La formación del maestro de apoyo consta de conocer e implementar estrategias que puedan atender a personas en diversas condiciones o con alguna discapacidad, así como contar con la formación para brindar el servicio dando respuesta a la diversidad de situaciones.

Los cambios que se realizan en las reformas educativas, con la intención de impartir un programa que la formación de los docentes dé respuesta a la diversidad. Para esto, se diseña el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa y deja de nombrarse como Licenciatura de Educación Especial. Para esto, se consideran a todos los alumnos que presentan alguna barrera que limita el aprendizaje y la participación, se toma en cuenta la diversidad de ritmos, estilos, condiciones y aportaciones de todos para eliminar barreras y construir aprendizajes a través de la diversa participación.

El plan de estudios 2018, conforme a los cambios presentados en la reforma educativa 2013, se presenta el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016, la cual tiene el objetivo de elevar la calidad educativa con equidad, al poner los aprendizajes y la formación de los maestros como parte primordial, señala SEP (2016) que “exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas” (p. 16), de esta manera, se publica la LGE y sustenta el DOF (2013) que,

la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente. (Artículo 12, fracción 1, p. 3)

La formación de los maestros ahora tendrá un enfoque curricular: centrado en el aprendizaje, con base en el desarrollo de competencias, en una educación inclusiva, flexible en el área curricular, académica y administrativa, conforme al entendido de la “concepción de la Educación Inclusiva para la Educación Especial” como lo señala la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano conforme a lo estipulado en la LGE 2016 dentro del artículo 41, y en atención a las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta, comunicación o con aptitudes sobresalientes, las cuales tienen derecho a la educación y a ser educadas desde el Modelo Educativo 2017.

El Programa con enfoque centrado en el aprendizaje, implica desde la formación del futuro docente en el modo de pensar en el desarrollo de la formación y la práctica, que invite al aprendizaje desde las experiencias y conocimientos previos que sean aplicados en la vida real, desde una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y la enseñanza.

Un Programa con enfoque centrado en competencias, de tal manera que se integren diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y permita resolver situaciones desde el área personal, profesional y laboral. Favorece que el docente enfrente situaciones desde el mismo lugar en el que se encuentra, y reconstruya el conocimiento, de tal manera que le permita proponer soluciones y se encamine a la toma de decisiones desde diferentes formas de actuar, así que la formación de profesores, señala DGEsUM “desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente”, y desarrollar la capacidad de solucionar problemas desde un análisis crítico y creativo.

Programa con enfoque desde la Educación Inclusiva, con la apertura a la educación de toda persona en contextos regulares, al ser tratadas con equidad e igualdad al reconocer y

valorar la diversidad y lo que cada uno pueda aportar, así como adquirir aprendizajes al eliminar las barreras que limitan el aprovechamiento académico.

Un enfoque inclusivo en atender las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos que cursan la educación básica, ante la diversidad de perspectivas teóricas, metodológicas, formación de profesores, los cambios culturales, sociales, económicos y tecnológicos que marca la educación del siglo XXI en la educación inclusiva. Enfoque centrado en el aprendizaje a través del diseño de estrategias al identificar y eliminar las barreras que limitan acceder a la participación y el aprendizaje, permitiendo el desarrollo de competencias a través del ajuste de un currículo flexible e inclusivo.

El modelo de atención inclusivo e intercultural en educación especial no busca sustituir los modelos anteriores como el asistencial, clínico rehabilitador y social educativo. Más bien, señaló CEVIE en la página de la Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, que todos los estudiantes

tienen derecho a ser aceptados en las escuelas regulares y que se realicen las adecuaciones de acceso físico y las de orden curricular en el aula, sin que sean atendidos en forma segregada. El maestro regular tiene, a su vez, derecho a ser asesorado o asistido por un par profesional para lograr las adecuaciones curriculares del plan de estudios con éxito en el aula, cada vez que se haga necesario. (s/p)

A continuación, se plasman las asignaturas del plan de estudio 2018 que conforman la Licenciatura en Inclusión Educativa, cabe señalar que la primera generación egresada en julio de 2022, y es oportuno revisar el contenido del plan de estudio e identificar las asignaturas que aportan al docente en el área del acompañamiento. En la Tabla 6 se observa el contenido de las asignaturas de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Tabla 6

Asignaturas del Plan de Estudio 2018, de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

ASIGNATURA	ASIGNATURA
Primer Semestre El sujeto y su formación profesional Desarrollo y aprendizaje Desarrollo neuropsicológico Pensamiento matemático Lenguaje y comunicación Lengua de Señas Mexicana. Nociones básicas Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa	Quinto Semestre Ajustes razonables Estrategias para el desarrollo socioemocional Mundo natural y social (Educación primaria) Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes Estrategias de intervención en el aula para alumnos con dificultades de comunicación Innovación y trabajo docente
Segundo Semestre Modelos de atención que sustentan la educación especial Comprensión del sujeto en situación de discapacidad Trastornos neuropsicológicos del aprendizaje Pensamiento matemático (educación preescolar) Lenguaje y comunicación (educación preescolar) Lengua de Señas Mexicana. Avanzado Observación de prácticas en los servicios de educación especial.	Sexto Semestre Estrategias de asesoría y acompañamiento Artes y Educación Física Mundo natural y social (Educación secundaria) Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos de aprendizaje Proyectos de intervención socioeducativa
Tercer Semestre Educación Inclusiva Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje Bases legales y normativas de la educación básica Pensamiento matemático (Educación primaria) Lenguaje y comunicación (Educación primaria) Braille. Nociones básicas Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.	Séptimo Semestre Gestión escolar para la inclusión Las TIC aplicadas a la inclusión Estrategias de intervención en el aula para la inclusión educativa Aprendizajes en el Servicio
Cuarto Semestre Herramientas básicas para el estudio de casos Diagnóstico y adecuación curricular Mundo natural y social (educación preescolar) Pensamiento matemático (Educación secundaria) Lenguaje y comunicación (Educación secundaria) Braille. Avanzado Estrategias de trabajo docente: seguimiento de casos	Octavo Semestre Aprendizaje en el Servicio

Nota: Plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018.

El perfil del docente de educación especial, refiere SEP (2018), incluye la competencia de conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender, la

organización del trabajo, la evaluación identificando su nivel de competencia curricular, los recursos, fortalezas y necesidades, así como las barreras que presentan los alumnos para su aprendizaje e intervenir pertinentemente en el contexto para mejorar el desempeño escolar del alumno y a la vez su propio desempeño docente, mientras que desde la educación inclusiva del siglo XXI, tiene la finalidad de dar respuesta a la diversidad “enfocada a la atención personal y desde una visión humanista de la formación de los alumnos, así como al logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura” señaló (SEP, 2019b, p. 13), como cada uno de los profesionales involucrados, al realizar acciones desde el compromiso y responsabilidad, de tal manera que garantizan mejorar las condiciones en las escuelas, a fin de que las maestras y los maestros potencialicen las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos, especialmente de aquellos que viven con mayor vulnerabilidad.

La formación inicial de docentes con este plan de estudios, cuenta con asignaturas que aportan conocimientos, habilidades y actitudes en el desempeño del maestro en relación al acompañamiento que brinda en sus funciones. Una vez hecho el recorrido de los diferentes planes de estudios en la formación inicial de maestros de apoyo, es oportuno conocer las funciones que estos desempeñan desde las orientaciones y lineamientos que otorga la SEP.

Las funciones del desempeño del maestro de apoyo en los contextos regulares son a través del servicio que brinda la USAER, se implementa desde los conocimientos obtenidos en su formación inicial, de sus observaciones y experiencias de su práctica educativa como estudiante y fundamentados en los lineamientos de desempeño que proporciona la SEP, así como los conocimientos que adquiere en el trayecto de la formación continua, lo cual permite mejorar las funciones a través de su práctica.

Las funciones del maestro de apoyo se presentan en los documentos otorgados por la Secretaría de Educación conforme a los cambios que se realizan en las reformas educativas.

Dentro de esta investigación, es oportuno mencionar que los lineamientos en los que fundamenta la función el maestro de apoyo son: las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006) y el Modelo de atención en los servicios de educación especial (2011) y dar respuesta a las estrategias de inclusión a través del servicio de las USAER.

Las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), muestra fases de intervención del maestro de apoyo, las cuales se describen a continuación desde los diferentes ámbitos en atención a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Fase exploratoria o detección inicial:

a) En la escuela: el maestro de apoyo participa en la elaboración del proyecto escolar, en los consejos técnicos escolares al apoyar en la identificación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, realiza visitas a los grupos que atendió el ciclo escolar pasado, desarrolla estrategias para ajustar la metodología conforme se requiera en el aula.

b) Al alumno: el maestro de apoyo realiza observaciones en el grupo, en particular a los alumnos que han sido atendidos en el ciclo escolar anterior e identificar si requiere o no del servicio de la USAER, así como observar a los alumnos que presentan alguna discapacidad para determinar si requieren de algún apoyo específico.

c) En la familia: el maestro de apoyo, a inicio de ciclo escolar participa en reuniones y presenta a los padres de familia los propósitos y metas del servicio, así como convocar e informar a padres, madre de familia o tutores que sus hijos requieran actualizar datos de la evaluación psicopedagógica.

Fase o proceso de la evaluación psicopedagógica:

a) En la escuela: el maestro de apoyo junto con el maestro regular, definen quiénes participarán en la reunión para elaborar la evaluación psicopedagógica, se cuenta con la participación del equipo de apoyo, se define quiénes participan en la elaboración de la evaluación psicopedagógica, los instrumentos que se utilizarán, así como qué técnicas e instrumentos para recopilar información del alumno sobre el contexto escolar y áulico, y realizar el llenado de la evaluación a través de una reunión con el maestro regular. El maestro de apoyo es quién propicia el proceso de involucrar al maestro regular en la elaboración de esta evaluación.

b) Al alumno: el maestro de apoyo aplica instrumentos al alumno para conocer el nivel de competencia curricular, el estilo, ritmo e intereses y motivaciones para el aprendizaje, o también información relacionada a alguna otra área específica y coteja información del desempeño del alumno con el maestro regular.

c) En la familia: el maestro de apoyo convoca a los padres de familia o tutores y maestro regular a participar en el proceso de la evaluación psicopedagógica, al proporcionar información a través de entrevistas que den a conocer las formas o procesos en la educación y crianza de los hijos, así como el desempeño, la participación y aprovechamiento de los alumnos dentro del grupo regular.

Propuesta Curricular Adaptada:

a) En la escuela: Al realizar la evaluación psicopedagógica, se continúa con la propuesta al acordar con el maestro regular los ajustes razonables que el alumno requiere se implementen en los contenidos, la metodología y evaluación. Es importante que los ajustes que se establecen, estén registrados en la planeación del maestro regular, así mismo los apoyos que requiere, para esto el maestro de apoyo se asegura que las adecuaciones den

respuesta al identificar y eliminar las barreras que el alumno tiene para su aprendizaje, y de esta forma sean evaluados los apoyos y estrategias que se implementan. Esto permite establecer nuevos acuerdos y compromisos con el director, el maestro regular, el padre de familia y el personal del equipo de la USAER.

b) Al alumno: con base en los datos obtenidos de la evaluación psicopedagógica, se aplican instrumentos que permiten conocer en profundidad el nivel de competencia curricular del alumno, su estilo de aprendizaje y motivación. Esto para cotejar información con el maestro regular elementos que requiere el alumno y tenga acceso a materiales como apoyos específicos, de tal manera de priorizar su atención dentro del salón de clase, y conocer a través de una entrevista con el alumno si los apoyos que recibe le son de utilidad o no.

c) En la familia: el maestro de apoyo convoca a la familia para elaborar la propuesta curricular adaptada y obtener información que enriquece la propuesta curricular, como situaciones que presenta la familia en su entorno y en relación al alumno que están limitando su aprovechamiento. El maestro de apoyo ofrece estrategias que favorezcan el aprendizaje y participación del alumno en casa y su contexto social, de igual manera apoya a la familia al orientar, canalizar y dar seguimiento en el manejo de los casos que se presenta con el alumno, la familia y la escuela, para evaluar avances. Es conveniente dar seguimiento a la situación de la familia, establecer acuerdos y compromisos e identificar que tan oportunos y satisfactorios han resultado con base a las necesidades del alumno.

Las acciones antes mencionadas como funciones del maestro de apoyo, se registran en el plan de acciones previamente a su realización. Y cabe mencionar que, este documento de orientación en el seguimiento de las funciones del maestro de apoyo, no especifican la función del maestro, pero señala que se debe trabajar para la inclusión.

Dentro de las orientaciones se aborda la integración educativa, las funciones del maestro de apoyo se dirigen hacia la integración de los alumnos en contextos regulares, posteriormente se muestra el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial y la perspectiva de la función del maestro de apoyo. Es importante señalar que ambos documentos fundamentan el desempeño del maestro de apoyo en relación al acompañamiento que brindan en contextos regulares a través del servicio de las USAER.

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011), tiene la finalidad de generar diferentes formas de gestión de los profesionales de educación especial en el servicio de contextos regulares, este modelo propone atender desde la asesoría, el acompañamiento y orientación al personal del contexto escolar, contexto aula y contexto familiar con la finalidad de identificar y eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de alumnos con y sin discapacidad, así como aquellos que tienen alguna condición, trastorno o dificultad en la comunicación, conducta, aprendizaje o ya sea que cuente con capacidades y aptitudes sobresalientes y se realicen ajustes razonables para una educación inclusiva, como lo señaló SEP (2011) que “el MASEE determina las estrategias de apoyo (asesoría, orientación y acompañamiento, estrategias diversificadas y estrategias específicas) como un medio a través del cual sus profesionales contribuirán en la transformación y mejora de los contextos escolares” (p. 67).

Dicho modelo de atención, fue difundido y conocido en el centro de México, y poco aplicado por los profesionales del nivel de educación especial del estado de Nuevo León. El personal quien apoya sus funciones en las orientaciones generales para el funcionamiento del servicio de educación especial, y ante los cambios por las reformas, se origina el cambio de las funciones, para esto señaló SEP (2011)

el apoyo de la USAER en la escuela como totalidad, es sensible a cada realidad, reconoce que cada escuela y cada aula tienen recursos, necesidades y problemáticas específicas, las cuales determinan en cada uno de estos contextos, la generación de barreras para el aprendizaje y la participación que requieren de su eliminación o minimización, en corresponsabilidad con la escuela. (p. 131)

La principal acción de la USAER al considerar las realidades de los diferentes contextos del alumno y las necesidades del estudiante, se prosigue dentro de las acciones al implementar el currículo; el cual consiste en considerar las competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluar, una vez teniendo claro estos apartados, se diseña un proyecto educativo de una manera ordenada, que oriente el desarrollo de la práctica del personal docente y familiar, quienes estén a cargo del alumnos en lo que se le debe enseñar y en lo que debe aprender.

Dentro del modelo de atención, la mayor parte del documento aborda la acción desde la función de las USAER en contextos regulares, y a continuación se describe de forma breve la función del maestro de apoyo, al señalar SEP (2011) que:

- a. La exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, que el docente de apoyo desarrolla en el aula de manera pertinente y en congruencia con la realidad de la población que atiende.
- b. La organización de la evaluación para ser llevada a cabo como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de grupo y del docente de apoyo.

La SEP (2011) señala que la función de los profesionales de las USAER destaca el carácter formativo, sensibilizar, motivar, negociar, informar, propiciar la reflexión para la toma de decisiones de forma colaborativa, orientar los valores de libertad, respeto, justicia y equidad dentro del quehacer de cada agente de la educación. Brindar una asesoría de forma

proactiva, argumentada y creativa conforme al contexto que se aplica y solicitando la responsabilidad y compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprovechamiento de los aprendizajes.

Una vez mencionada la finalidad de este modelo y resaltar la asesoría, el acompañamiento y la orientación, sin enfatizar funciones específicas para cada profesional de la USAER, sino al dirigir acciones que como equipo trabaje colaborativamente con el personal de la escuela regular y los padres de familia eliminando barreras y propiciando la educación inclusiva dentro de contextos regulares.

Como se describen algunas de las funciones del maestro de apoyo según las estrategias en atención en camino a la educación inclusiva, a continuación, se obtiene de la estrategia de equidad e inclusión lo más relevante de la función del maestro de apoyo y continuar caminando hacia la educación inclusiva.

La finalidad del funcionamiento no es trabajar de forma aislada e independiente, sino más bien considerar lo que señaló SEP (2011) una vez que “la USAER despliega diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia” (p. 128), a través de un trabajo colaborativo, donde docentes regulares, padres de familia y equipo de las USAER, atienden necesidades educativas de los alumnos, y en el caso que se requiere acompañamiento de profesionales de instituciones complementarias para gestionar la atención.

El servicio de educación especial, con el objetivo de avanzar hacia el desarrollo de escuelas y aulas regulares inclusivas, así como lograr formar una escuela para todos, al promover la inclusión principalmente de las personas a través del desarrollo de una gestión escolar y acciones pedagógica inclusivas, señaló SEP (2011)

con cualquier tipo de discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, con retos en las áreas de lenguaje oral, escrito, en matemáticas y, en general, para todos aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela regular. (p. 127)

Dentro de este modelo de atención, es oportuno resaltar la estrategia de apoyo que el equipo de las USAER brinda a las escuelas regulares a través de las asesorías, el acompañamiento y las orientaciones en la escuela, el aula y las familias, así como diseñar estrategias para atender a la diversidad dentro del aula y estrategias específicas en atención a los alumnos con alguna discapacidad.

Figura 3

Estrategias de apoyo de la USAER para la Educación Básica. (SEP, 2011, p. 134).



Nota: Es oportuno describir las estrategias de atención por parte de USAER propuestas desde la SEP para la inclusión educativa en la educación regular.

Las USAER brinda asesoría desde los conocimientos con la finalidad de mejorar las prácticas a través de la innovación, mientras que el acompañamiento es la cercanía que se ofrece los profesionales en la escuela, aula y familia, y complementar por medio de la

orientación sobre las estrategias con la finalidad de establecer acciones que permitan la colaboración de todos los involucrados en la mejora del aprovechamiento del alumno.

La asesoría es señalada por la SEP como un “proceso mutuo de desarrollo personal y profesional entre la USAER y la escuela regular” (2011, p. 135) al compartir conocimientos y habilidades que propicien el desarrollo en el ámbito cultural, político, educativo, curricular, pedagógico, organizacional, jurídico y normativo.

El acompañamiento es realizado por quien está en el contexto, en el aula y con las familias, quien está junto al docente, cerca en los contextos que se desenvuelve el alumno, y el profesional acompañar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje; de enseñanza asesorando al maestro regular al realizar los ajustes razonables en la planeación, metodología de exponer los contenidos, en las formas de evaluar, pero también en observar y acompañar desde los procesos y formas de aprender del alumno, lo cual:

Puede desarrollarse a través de la articulación de acciones centradas en la comunicación y el diálogo, en los procesos educativos de trabajo cotidiano, en la evaluación, en la reflexión, en la negociación y principalmente en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación. (SEP, 2011, p. 136)

La orientación tiene la finalidad de dirigir la asesoría y el acompañamiento a través de acciones que se toman desde la negociación de acuerdos entre docentes regulares, equipo de apoyo y padres de familia que permitan establecer acciones que den respuesta a disminuir o eliminar las barreras que están limitando el proceso del aprovechamiento escolar del alumno, lo que permite

la responsabilidad del equipo interdisciplinario de la USAER en la implantación de ajustes razonables como estrategia de accesibilidad, inicia con la asesoría para determinar el tipo de ajustes necesario, para posteriormente orientar y promover su

realización, a partir del consenso establecido con los docentes y directivos respecto a su viabilidad y pertinencia. Finalmente, establece el acompañamiento y seguimiento respectivo, por un lado, en relación a la concreción del ajuste razonable y por otro, en cuanto al impacto del ajuste en beneficio del alumno con discapacidad y de la comunidad escolar en general. (SEP, 2011, p. 137)

Estos tres aspectos tienen la finalidad de atender en el aula la diversidad pedagógica y disminuir o eliminar las barreras que los estudiantes presentan los alumnos en el aprendizaje y participación; se habla de asumir la responsabilidad en el proceso de enseñanza al considerar las condiciones, procesos, metodologías y los materiales conforme las barreras que enfrentan todos los alumnos y diseñar estrategias donde el alumno no se vea obligado a aprender de la misma manera que los demás, ni utilizar los mismos materiales o tiempos, sino con el apoyo de la asesoría, la orientación y el acompañamiento a los maestros regulares, padres de familia y a los mismos estudiantes se realiza un trabajo colaborativo y corresponsable para la mejora del aprovechamiento y así lograr el aprendizaje y la participación de todos alumnos.

En el caso de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), es necesario diseñar estrategias didácticas que impulsen a los alumnos a desarrollar sus capacidades e impacten de forma positiva con los demás compañeros. La atención a los alumnos con CAS tiene un proceso dividido en tres etapas; primeramente, se identifican la población, posteriormente se diseñan e implementan diferentes estrategias dando respuesta al nivel de competencia curricular que tienen los alumnos y se da seguimiento.

De igual manera de atender las situaciones que presenten los alumnos en el aula, se atiende a la población con alguna discapacidad, condición o trastorno con la finalidad de fortalecer el aprendizaje y la participación de los alumnos, se diseñan e implementan

estrategias más específicas con base a las necesidades o barreras que presenta el alumno, a través de:

Acciones articuladas que despliega el docente de apoyo de USAER en colaboración con el docente de grupo para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el uso competente de la lengua oral, y lengua escrita, en la resolución de problemas matemáticos, en el uso de los recursos tecnológicos, en la promoción del autocuidado, así como en el trabajo colaborativo, poniendo a disposición del alumno con discapacidad recursos metodológicos y didácticos de diversas disciplinas científicas, aplicadas a la educación especial y diseñados para tal efecto, tal como el Sistema Braille, indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura para las personas con discapacidad visual. (SEP, 2011, p. 143)

Las estrategias específicas para la accesibilidad en la comunicación, la orientación y el desplazamiento, los contenidos específicos de cada asignatura; en la comunicación, el Sistema Braille, dispositivos multimedia, voz digitalizada, macrotipos para las personas con discapacidad visual (ceguera o baja visión), la Lengua de Señas Mexicana para las personas con discapacidad auditiva, en la orientación y el desplazamiento de las personas con discapacidad visual y a través del apoyo de tutorías fortalecer las habilidades de equilibrio, ubicación y movilidad.

La propuesta del MASEE 2011, no señala acciones específicas sobre el desempeño del maestro de apoyo, y solamente hace referencia en dos ocasiones a las USAER. Por lo tanto, ante esta situación de asesorar, acompañar y orientar a los agentes educativos en contextos regulares, es conveniente profundizar sobre el concepto de acompañamiento que proponen las estrategias que caminan hacia la inclusión educativa.

2.2.2 Acompañamiento

Definir el acompañamiento desde otras perspectivas es importante, pero muy oportuno partir desde lo propuesto por las reformas educativas a favor de la inclusión. Por tanto, se consideran la aportación del MASEE, la estrategia de equidad e inclusión y la estrategia nacional de educación inclusiva.

Para esto, afirmó SEP (2011) a través del MASEE que:

El *acompañamiento* es una estrategia que convoca a implicarse con los sujetos y con los procesos, proyecta un apoyo generador de las condiciones para un trabajo común, compartido y sólidamente articulado. (...) solo puede desarrollarse a través de la articulación de acciones centradas en la comunicación y el diálogo, en los procesos educativos de trabajo cotidiano, en la evaluación, en la reflexión sobre la práctica, en el análisis estratégico, en la negociación y principalmente en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación. (p. 136)

Conforme los cambios en las reformas educativas, la Estrategia de Equidad e Inclusión en Educación Básica, sobre el acompañamiento enfatiza SEP (2018) como la Asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para promover procesos de formación continua y desarrollo profesional. Facilita que los docentes tengan elementos teóricos y metodológicos para construir ambientes de aprendizaje. El término sugiere el respeto a la libertad y autonomía del docente, al mismo tiempo que promueve el apoyo de una manera cercana a su práctica en tiempo, espacio y contenido (p. 72).

La ENEI SEP (2019a) considera la misma definición de acompañamiento en el glosario del documento, y propone dentro del eje rector 3 respecto a la formación de los agentes educativos, el objetivo de:

Implementar acciones para que, en la formación inicial de docentes, así como en la actualización continua se desarrollen las competencias que requieren para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa, así como promover la participación e intervención activa de todos los actores en el proceso educativo. (p. 90)

La formación de docentes de educación especial del plan 1985 y 2004, no atiende esta parte del acompañamiento, sino que se incorpora dentro del plan de estudios 2018 como licenciatura en inclusión educativa, pero no se cuentan aún con docentes egresados formados este plan de estudios, con esto da respuesta la SEP (2019a) al “Asegurar que la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad incorpore competencias para atender las necesidades específicas de su población objetivo, así como para asesorar y acompañar a la comunidad educativa en la que laboren” (p. 91), así como dentro del eje rector 1, señaló el “Emitir lineamientos en los que se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas” señaló SEP (2019a, p. 83), así como diseñar “Lineamientos para atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en todos los tipos, niveles y modalidades” (p. 86), lo cual no se han entregado por parte de la Secretaría de Educación para su funcionamiento.

Lo que es oportuno señalar es que dentro del plan de estudios 2018 de la formación de futuros docentes con licenciatura en inclusión educativa, en el sexto semestre abordan contenidos curriculares de estrategias de asesoría y acompañamiento, lo cual no es posible revisar el contenido.

Con esta breve descripción sobre el acompañamiento, se describen otros tipos de acompañamiento que puede ser de utilidad en el proceso de llevar la educación inclusiva a través de la función del maestro de apoyo desde los servicios de las USAER.

La investigación enfoca estrategias de acompañamiento para la educación inclusiva, necesario considerar la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (2018) y lo propuesto en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019), debido a que ambas reflejan similitud en la atención.

Desde la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica 2018, la función del maestro regular como la del maestro de apoyo, se encuentran en transición de dar respuesta a la futura educación inclusiva y para esto señaló la SEP (2018) enfatiza que implica un cambio en el paradigma de asumir a los alumnos como el problema y a los maestros especializados como los únicos capaces de atenderlos y, por el contrario, se trata de transformar el sistema educativo en su conjunto para fomentar la participación de todo el equipo en la responsabilidad y atención de los alumnos sin importar su condición (p. 38).

Dentro de la función que tiene el maestro de apoyo, es importante mencionar que una de las funciones de los profesionistas de USAER es que “brinde acompañamiento y participe durante toda la implementación de la estrategia” (SEP, 2018, p. 46) dentro del aula regular ajustando la dinámica entre el docente, los compañeros del alumno e informar a los padres de familia sobre el desempeño del alumno, así como el apoyo que se requiere en casa con la finalidad de elevar el aprovechamiento académico, de participación e inclusión del alumno en el aula regular.

La estrategia 2018 reconoce que el maestro de apoyo es un profesional cuya práctica se manifiesta en acciones como:

Orientar a los involucrados para un óptimo desempeño del alumno que requiere de los servicios de educación especial, tenga o no discapacidad, que acompañe el proceso de enseñanza del docente y del proceso de aprendizaje del alumno, así como las aportaciones de los compañeros en el trabajo colaborativo para construir entre todos nuevos aprendizajes, de conocer el contexto socio-familiar e impulsar a la familia a contribuir desde sus posibilidades para que el alumno salga adelante, se requiere de un docente de educación especial con suficientes herramientas para el desempeño de sus funciones, que le permitan integrar las funciones de los agentes involucrados para el aprovechamiento del alumno e ir acompañando el proceso de crecimiento de este, al asumir las responsabilidades éticas y legales para el bienestar de los alumnos y participar eficientemente en el funcionamiento de las escuelas al fomentar el vínculo con la comunidad y asegurar que todos los alumnos con y sin discapacidad concluyan su escolaridad.

Intervenir en la práctica del maestro regular como observador, modelador, orientador en la forma de enseñanza del maestro regular hasta el aprendizaje del alumno y proporciona otra perspectiva desde la función de maestro especialista, con la finalidad de mediar y enriquecer la práctica a favor del alumno con discapacidad, así como del resto del alumnado.

Proporcionar sugerencias, estrategias, materiales y orientaciones que propicien una práctica inclusiva, abierta a la diversidad, elaborada y enriquecida para todos y por todos los que conforman el contexto áulico.

Convocar a los padres de familia, escuchar sus realidades, sus intereses, limitaciones, establecer acuerdos y compromisos que contribuyan al proceso de crecimiento del estudiante por medio del cumplimiento de acuerdos y compromisos establecidos basados en las necesidades de los alumnos.

Los cambios que se han realizado a través de las reformas educativas, la función del maestro de apoyo se torna en asesoría, acompañamiento y orientación, y para efectos de la investigación, es oportuno profundizar sobre el acompañamiento, los tipos de acompañamiento que pudieran contribuir en la función del maestro de apoyo para una educación inclusiva.

El MASEE señala el inicio de los cambios que traen las reformas educativas a través de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (2018) la cual quedó en proceso de implementación al proponerse la estrategia nacional de educación inclusiva (2019). Ambas estrategias están encaminadas a la inclusión y atender a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos regulares.

Desde la perspectiva de estas estrategias, tanto educación especial como educación regular, se encuentran en una etapa de transición en la función del desempeño de las funciones de los profesionales al señalar SEP (2018):

El artículo 41 de la Ley General de Educación define que 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 aquellas con aptitudes sobresalientes. (p. 15)

A través de la colaboración de docentes y personal directivo y administrativo de ambos niveles, educación especial y educación regular, así como la participación de los padres de familia, lo que pretende el Sistema Educativo Nacional (SEN), “es ampliar la cobertura de servicios en educación especial” [...] (SEP, 2018, p. 18) y se vayan dejando enfoques relacionados a la integración, “evitar que estos [profesionales de las USAER] se limiten solo a los alumnos con discapacidad” (SEP, 2018, p. 19) y ambos niveles trabajen

para la educación inclusiva, ya que es responsabilidad de todos los involucrados en los contextos escolares.

Uno de los cambios que trae la reforma educativa 2019 es el paso a la educación inclusiva, “se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (LGE, 2019, Título Tercero, Cap. VIII, Art. 61, p. 22), y dentro de este capítulo se aborda la atención a *educación especial*, descritos en los artículos del 63 al 68, (LGE, 2019, Título Tercero, Cap. VIII, Art. 63-68, pp. 23 y 24), en atención a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que se describe a continuación cómo se estructura el camino que propone para llegar a la inclusión.

2.2.2.1 Estrategia nacional de educación inclusiva (ENEI, 2019). Plantea crear una escuela para todos, que brinde el acceso, permanencia y egreso, así como mejorar las condiciones de vida de los estudiantes para el logro educativo dentro de contextos regulares. Para esto, la SEP señaló “el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones” (2019a, p. 8). De igual manera, ampliar la atención para quienes tienen riesgo de ser excluidos por sus orígenes, culturas o comunidades rurales, con la finalidad de eliminar la discriminación y exclusión y construir una educación inclusiva. La ENEI describe aspectos relevantes, entre ellos las cuatro acepciones: las primeras tres están enfocadas a integrar, mientras que la cuarta se inclina a la atención de incluir a la diversidad de alumnado dentro de contextos regulares. La SEP afirmó que, esta última acepción

define el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a todo educando, independientemente de sus características o condiciones personales. Se sustenta en el reconocimiento de la igual dignidad y derechos de todas las personas, el respeto a las

diferencias, la valoración de cada uno de los estudiantes, la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas que inhiben la adecuada atención a la diversidad de necesidades de los educandos y su participación, el combate a cualquier forma de discriminación, el compromiso con el éxito escolar de los estudiantes y el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales. Esta acepción permite hablar, ya no solo de inclusión, sino de educación inclusiva. (2019a, p. 17)

La ENEI solicita la colaboración de todos los agentes educativos de las diferentes dimensiones: políticas, culturales y prácticas, así como del acompañamiento, la asesoría y orientación de los profesionales de la USAER y así contribuir a que la educación inclusiva se desarrolle en contextos educativos regulares.

Las dimensiones de la educación inclusiva, considera el replanteamiento de la función de la escuela, al proponer implementar cambios y transformar los contextos escolares desde la dimensión *política, cultural y prácticas inclusivas* al propiciar la participación de todos los involucrados de las comunidades educativas, se describen de forma breve a continuación.

Las políticas inclusivas, desde el marco normativo en todos los ámbitos escolares se involucren en todas las modalidades el apoyo que se requiere para eliminar las barreras desde la planeación escolar en el área pedagógica hasta los recursos que se requieren dentro de la gestión administrativa. Solicita transformar los paradigmas utilizados para enfocarse en las necesidades, discapacidad o condición del alumno de educación especial para eliminar la segregación y exclusión, de esta manera, fomentar un trabajo colaborativo, al mostrar la responsabilidad desde cada rol al atender al alumno para que adquiera aprendizajes y participe una vez que se identifican y eliminan barreras que impidan la inclusión educativa.

Las culturas inclusivas, pretenden formar comunidades escolares que se acepten y valoren a cada miembro del contexto escolar, al respetar sus valores y creencias, las formas

de relacionarse, las formas de enseñar y de aprender, de compartir y ayudarse entre toda la comunidad escolar, incluyendo a directivos, maestros, padres de familia y estudiantes, al involucrarse todos en “el currículo, las formas de enseñar, las actividades de aprendizaje, las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa” (SEP, 2018, p. 38).

Las prácticas inclusivas, implementar actividades de aprendizaje para la diversidad, prácticas dando respuesta dentro del aula como extraescolares. Invita a caminar y planificar tomando en cuenta a todos los alumnos, las capacidades de todos, ya que todos saben algo y con ese algo es el inicio de construir, y así poner mayor atención en lo que se enseña desde la equidad del alumno, lo que necesita cada quien aprender, en el cómo se enseña, cómo aprende cada estudiante, y partir de esto para diseñar las diferentes formas de enseñar. Con esto se evita sacar a los alumnos de sus aulas regulares y trabajar en los salones de apoyo, con materiales que se pueden trabajar dentro del aula y beneficiar a más alumnos.

Las dimensiones para la educación inclusiva identifican barreras que se presentan como limitante en el aprovechamiento del alumno, se requiere de la colaboración de todos para lograr una escuela para todos, como lo es la participación de la comunidad educativa, los docentes, padres y madres de familia, pero atendidas desde lo que señala la ENEI 2019 y propuesta en la Estrategia de Equidad e Inclusión 2018. A continuación, se describen las barreras que limitan el aprovechamiento del alumno y son identificadas en los contextos donde el alumno se relaciona.

Las barreras en el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos se encuentran las organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, sociales y actitudinales. La ENEI señala tres grandes categorías al mencionar las estructurales, las normativas y las didácticas, que deberán ser atendidas desde la dimensión política, cultural y prácticas educativas a través de acciones de accesibilidad, al elaborar un diseño universal

para el aprendizaje, realizar ajustes razonables, a través de medidas y apoyos específicas a las necesidades de los alumnos.

Las principales *barreras estructurales*, provienen de la normalización, de la exclusión y la desigualdad, las *barreras normativas*, se originan de las leyes, lineamientos, disposiciones, políticas, lo administrativo o programas, que no se logra el derecho a la educación y las *barreras didácticas*, se identifican en los contextos áulicos dentro de la práctica educativa, las que conforman los procesos desde la enseñanza hasta la evaluación de los aprendizajes.

Las acciones para la educación inclusiva, con la finalidad de lograr la educación inclusiva, deberán atender otras acciones como:

- a. La accesibilidad en la apertura, evitando el aislamiento, exclusión y discriminación de los estudiantes,
- b. El diseño universal para el aprendizaje al ir creando productos y entornos de tal manera que todos puedan acceder al aprendizaje,
- c. Los ajustes razonables (antes conocidas como adecuaciones curriculares) refiriéndose a las modificaciones o adaptaciones que el alumno requiere, desde la igualdad y equidad de los derechos que los demás,
- d. Las medidas específicas, son aquellas acciones que revierten la discriminación y caminan a la igualdad en derechos de las personas con vulnerabilidad, y
- e. El uso de apoyos como las actividades e instrumentos que dan respuesta a la diversidad de situaciones que presentan los alumnos dentro de los contextos escolares.

Mientras se aplican los diferentes principios, se observa que el alumno no logra los aprendizajes esperados, es oportuno que

los docentes valoren la pertinencia de disminuir o incrementar el grado de complejidad de un aprendizaje esperado considerando las características de los alumnos, así como las estrategias y recursos que han utilizado y que no han dado los resultados esperados. (SEP, 2018, p. 34)

Una vez realizando el análisis, se procede a la realización de los ajustes razonables, con el objetivo de diseñar modificaciones o adaptaciones en la infraestructura, los materiales, humanos y didácticos, la comunicación, las estrategias, así como la organización de la jornada de la práctica docente con la finalidad de eliminar las barreras que están limitando el acceso a que el alumno aprenda y participe en el contexto regular.

La finalidad de la educación inclusiva es que no se cambie solo una parte de las necesidades del alumno, sino que se modifiquen los contextos, las políticas y las prácticas, estar todos involucrados para lograr la verdadera inclusión en contextos regulares, se menciona cómo se implementa la estrategia nacional de educación inclusiva.

La implementación de la estrategia nacional de educación inclusiva, es a través de la orientación de los doce principios rectores y los once componentes que son la base para identificar e implementar los seis ejes rectores que dan origen al diseño del Programa Escolar de Mejora Continua, el cual se aplica dentro de cuatro etapas. Dicho programa, con base en las condiciones y necesidades del contexto educativo regular, es donde se plantea cómo es que se dirige su comunidad escolar a la educación inclusiva.

Los doce principios rectores son la guía de la ENEI hacia el camino de la educación inclusiva, para esto la SEP (2019a) señaló:

- 1) Autonomía progresiva: conforme a la evolución que los estudiantes van mostrando de sus facultades en relación a su madurez, edad y etapa cognitiva.

- 2) Corresponsabilidad: toda la comunidad educativa deberá estar involucrada en el proceso de enseñanza para la inclusión de todos los estudiantes.
- 3) Diversidad: enriquecer con las diferencias y las múltiples formas de aprender, enseñar, convivir y construir.
- 4) Equidad en educación: favorecer el derecho a la educación al eliminar desigualdades, sino cada quien desde lo que necesita.
- 5) Excelencia en educación: el camino hacia la mejora constante y permanente en el aprovechamiento académico a través de la contribución de toda la comunidad educativa.
- 6) Igualdad sustantiva: brindar el mismo trato, reconocimiento y oportunidades en derechos y libertades.
- 7) Inclusión: construir comunidades solidarias, respetuosas a la diferencia y la participación de todos.
- 8) Inclusión educativa: incluir a todas las personas en la comunidad educativa para su participación sin importar su discapacidad, condición o necesidad dentro del sistema educativo.
- 9) Interculturalidad: convivencia y relación entre personas y comunidades locales, nacionales e internacionales al reconocer y valorar la diversidad con igualdad en derechos.
- 10) Interés superior de las niñas, niños y adolescentes: como obligación de tomarlos en cuenta y promover proteger, respetar y garantizar sus derechos.
- 11) Interseccionalidad: evitar formas de exclusión por género, orientación sexual, etnia, clase o categoría social.
- 12) Flexibilidad curricular: al realizar ajustes o cambios dentro del currículo nacional conforme las necesidades que los alumnos requieran dentro de su plantel, comunidad o localidad educativa.

Los once componentes de la ENEI, son la raíz de los seis ejes rectores y las líneas de acción que guían el desempeño de cada contexto educativo a través del Programa Escolar de Mejora Continua y dirigirse a la educación inclusiva. Los componentes que señala SEP (2019a) son los siguientes:

Armonización Legislativa, consta de la actualización y modificación en las normas, así como el enfoque de la atención a la diversidad, al identificar y eliminar las barreras de tal manera que los contextos sean los adaptados y no los alumnos que se adapten a los contextos.

Planeación Participativa, desde un enfoque inclusivo se ajusta la organización y estructuración de la planeación en la metodología, ajustes razonables, adecuaciones culturales, y las medidas necesarias y específicas que se requieran en los contenidos, metodología y la evaluación del aprovechamiento de los alumnos.

Diagnóstico con información nominal y georreferenciada, refiriéndose a conocer a profundidad los contextos a los que pertenecen los alumnos (social, económico, laboral, tecnológico, salud, alimentación, laboral, edad, género, educación, por mencionar algunos).

Gasto equitativo para la inclusión, con la finalidad de conocer el presupuesto para atender todos los centros escolares y se implemente la estrategia con criterios de transparencia, pertinencia, honestidad y participación social.

Formación Docente, dentro de la formación inicial y continua de los maestros, agregar estrategias con enfoque inclusivo y atención a la diversidad.

Proyecto Escolar para la Inclusión, con la participación de toda la comunidad educativa con la finalidad de fortalecer el reconocimiento, valoración, apertura y defensa a la diversidad de todos y entre todos eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación.

Participación y Cambio Cultural, a través de involucrar a todos en la sensibilización, capacitación, propuesta de alternativas para tomar decisiones inclusivas basadas en el respeto a la diversidad.

Estrategias de Evaluación para la Educación Inclusiva, consiste en el diseño, seguimiento y evaluación de los ajustes y adecuaciones realizadas, la participación de todos en la toma de decisiones para los acuerdos y compromisos, con el apoyo de la flexibilidad, el diálogo, la apertura y participación para la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos y en la formación de docentes y directivos.

Estructura Programática y Presupuestal, por parte de la Federación en la revisión y previsión de ingresos y egresos que permitan el diagnóstico, resultado y avance de lo que se tiene para la implementación de la estrategia.

Gobernanza, es la acción de involucrar: lo propuesto en la ENEI, la implementación de la estrategia en contextos regulares, la tarea de coordinar lo que se establece en el Proyecto Escolar una vez que se atendieron los seis ejes rectores.

Los seis ejes rectores, los cuales tiene acciones y metas que se implementa progresivamente con el objetivo de identificar, prevenir y eliminar barreras que están limitando el acceso a la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, los cuales se enuncian de la siguiente forma, señaló SEP (2019a, p. 13) por medio de la ENEI,

- 1) Armonización legislativa y normativa.
- 2) Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
- 3) Formación de los agentes educativos.
- 4) Sistema integral de información para la educación inclusiva.
- 5) Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.
- 6) Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

Las acciones propuestas en cada uno de los ejes rectores se presentan (A) con la finalidad de conocer el proceso que implementa la ENEI para alcanzar la inclusión en la educación, de igual manera es conveniente conocer sobre el Programa Escolar de Mejora Continua que se implementa en los contextos escolares.

El programa escolar de mejora continua (PEMC), es el diseño e implementación de dicho programa a través del Consejo Técnico Escolar, donde se involucran diferentes agentes educativos para la mejora del aprovechamiento académico del alumno. La finalidad de PEMC es organizar información y acciones que limitan el acceso a la participación y el aprendizaje de los estudiantes que presentan condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos diferentes para su aprovechamiento académico, la organización considera ocho ámbitos de gestión escolar para atender según las situaciones de los contextos de los alumnos. Es una propuesta de trabajo que parte del diagnóstico de las condiciones actuales que se encuentra el contexto escolar, para lo cual se plantean objetivos, se diseñan metas y se establecen acciones como respuesta a la problemática identificada, para esto señaló SEP que

es una tarea esencial en las escuelas ya que es el momento propicio para que el colectivo centre la atención en las problemáticas del centro escolar, reflexione sobre cómo resolverlas y exprese en la planeación del PEMC, la ruta que seguirá para atenderlas. (2021, p. 7)

Una vez realizado el diagnóstico integral, se priorizaron problemáticas que serán atendidas por el personal docente y administrativo del plantel. Este programa, se actualiza cada reunión de Consejo Técnico Escolar con base en las guías que envía Secretaría de Educación, la cual se ajusta a las necesidades del contexto escolar, como a la situación académica que presentan los alumnos.

Los ámbitos de gestión escolar, se abordan en atención desde las situaciones en las que se encuentran los contextos escolares regulares, como: 1) Aprovechamiento escolar y asistencia de alumnos, 2) Prácticas docentes y directivas, 3) Formación docente, 4) Avance de los planes y programas educativos, 5) Participación de la comunidad, 6) Desempeño de la autoridad escolar, 7) Infraestructura y equipamiento y 8) Carga administrativa, desde los siguientes criterios: Equidad, Inclusión y Participación. La necesidad de atención se identifica al considerar los ámbitos y criterios que el contexto regular requiere priorizar, y programar acciones que impacten para el logro de una comunidad con culturas, políticas y prácticas inclusivas. El seguimiento del PEMC se apoya con instrumentos de registro sobre información relevante de los estudiantes en los diferentes contextos donde se involucra el alumno, así como de sus ritmos, estilos, barreras y ajustes que requiere para acceder al aprendizaje y la participación, considerando la atención de todos los alumnos dentro de su contexto educativo.

Los instrumentos que implementa el maestro de apoyo se utilizan para registrar la información recolectada, se describen a continuación, esto con la finalidad de dar seguimiento tanto a las estrategias que abordan sobre la integración como las propuestas para la inclusión educativa.

2.2.2.2 Instrumentos para el funcionamiento del acompañamiento. La USAER implementa instrumentos que han sido aplicados en el proceso de la integración educativa como es el informe de evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada. Debido a los cambios presentados en la reforma educativa 2019, la educación inclusiva propone el Plan de Intervención, el cual parte de las barreras y necesidades identificadas en cada una de las dimensiones del Programa Escolar de Mejora Continua.

Los cambios identificados en ambas estrategias se proponen involucrar a la comunidad y se pretende hacer cambios desde las culturas, políticas y prácticas educativas, más se ajusta el plan de intervención atendiendo estas áreas, identificando barreras desde cada dimensión que deberán ser eliminadas para el acceso al aprendizaje y la participación del alumno, mientras que la propuesta curricular adaptada, enfoca su registro en lo que el alumno necesita para acceder al aprendizaje.

El informe de evaluación psicopedagógica permite conocer la situación del alumno en relación a las necesidades o barreras que presenta para el aprendizaje y la participación en contextos regulares. La propuesta curricular adaptada, con base en el informe de evaluación, propone estrategias y ajustes en infraestructura, materiales, metodología, evaluación de tal manera que el alumno logre mejorar su aprovechamiento, mientras que el plan de intervención, parte desde la propuesta de la inclusión educativa, observa las barreras que el alumno presenta para su participación y aprendizaje desde las culturas, políticas y prácticas inclusivas, ambos asignan acciones que permitan eliminar las barreras identificadas. El Programa Educativo de Mejora Continua (PEMC) parte del contexto escolar, al involucrar la escuela, aula y familia como un todo de la comunidad educativa que permite intervenir desde las culturas, políticas y prácticas educativas.

Cabe señalar que, por parte de la Secretaría de Educación, se hace referencia a los datos que se requieren recolectar. Los formatos son diseñados y propuestos por los profesionales de educación especial y revisados por las autoridades del nivel de educación especial para su implementación en la recolección de datos y den respuesta a un mejor aprovechamiento del alumno. De igual manera, no se elimina ningún formato, sino que se complementan o se brinda la opción de implementar el más conveniente en el proceso de transición para lograr la educación inclusiva.

Es oportuno mencionar, que se implementan otros tipos de instrumentos que permiten registrar información que no tiene el informe de evaluación psicopedagógica, ni la propuesta curricular o plan de intervención. Dentro de los instrumentos se encuentran las formas de referencia por parte del maestro regular, las observaciones participativas dentro del aula, durante el descanso, en educación física, las entrevistas a maestros, padres de familia y alumnos, así como los diarios, bitácoras o cuadernos de los alumnos, son documentos que permiten conocer a profundidad la situación del alumno.

Evaluación psicopedagógica. Con base en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria oficiales, la SEP (2006a) determina que

La evaluación psicopedagógica es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivaciones para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. (p. 49)

El proceso de la evaluación psicopedagógica tiene la finalidad de atender características particulares que presentan los alumnos en el aprendizaje, aplicando estrategias académicas dentro del aula regular y profundizando sobre lo que el estudiante requiere para tener un mejor aprovechamiento. La evaluación psicopedagógica requiere de un trabajo colaborativo en el que participen el maestro regular, equipo de USAER y la familia, con la

finalidad de integrar información recolectada de entrevistas a docentes, padres de familia y observaciones al estudiante. Este instrumento tiene siete apartados, de los cuales son descritos a continuación.

- I. Datos generales del alumno, los padres de familia y datos generales del contexto escolar.
- II. Motivo de la Evaluación, la condición del alumno, así como los ajustes y estrategias implementadas.
- III. Conducta del alumno en la evaluación.
- IV. Antecedentes del Desarrollo: el proceso del embarazo, los antecedentes heredo-familiares, el desarrollo motor, lingüístico y la historia médica del alumno desde su nacimiento hasta la etapa actual, el contexto familiar, el lugar que ocupa, con quienes convive, el grado de autonomía del estudiante y las barreras que se detectan para el aprendizaje y la participación.
- V. Situación académica actual identificando su nivel de competencia curricular, sus fortalezas, necesidades y apoyos que requiere, su estilo de aprendizaje y el contexto escolar y áulico.
- VI. El apartado de interpretación de los resultados sobre las barreras de aprendizaje y participación.
- VII. Conclusiones y compromisos con los agentes involucrados en apoyar para el rendimiento y mejora académica del alumno.

Se busca conocer a profundidad cada uno de los aspectos relacionados en el desempeño del alumno, identificar qué sabe, sus fortalezas, qué necesita aprender, cuáles apoyos, recursos y materiales requiere, qué estilo de aprendizaje le favorece, así como el contexto de la escuela y el aula, permite encontrar los medios de la situación actual en la que

se encuentra el alumno para poder eliminar aquello que está obstaculizando el aprendizaje y participación. Dentro del contexto escolar, se identifica la apertura de la escuela para caminar en el proceso de integración, así también, cómo está conformada la planilla de personal directivo, docente, administrativo y de intendencia que laboran y que tienen contacto con los alumnos de integración. Dentro del contexto escolar, se observan la infraestructura, condiciones de la escuela, la población y la cultura, que de cierta manera contribuyen en la mejora de la integración educativa.

La evaluación psicopedagógica concluye al integrar toda la información y realizar un informe de las necesidades educativas del alumno, de tal manera que se establezcan acuerdos y compromisos que permitan elaborar la propuesta curricular adaptada.

Propuesta curricular adaptada. Se implementa una vez teniendo la información recolectada de la evaluación psicopedagógica, y con el objetivo de responder a las necesidades educativas identificadas en el alumno, se diseña dicha propuesta. La SEP la señaló como “la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable” (2006a, p. 53).

Para su elaboración se requiere considerar recursos humanos, arquitectónicos, curriculares y materiales que favorezcan el aprovechamiento escolar del alumno. Para esto, es necesario realizar la planeación del maestro regular, los planes y programas de estudio que implementan con el resto del grupo, así como definir los ajustes con base a lo que el alumno requiere, con la finalidad de eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación. Es conveniente dejar establecidos acuerdos y compromisos de las aportaciones de las personas involucradas, así como las fechas establecidas para posteriormente valorar

las adecuaciones que cada involucrado se compromete a favor a la mejora educativa del alumno.

La propuesta curricular adaptada consta de tres momentos; primeramente, se elabora la propuesta, posteriormente se pone en marcha y finalmente se evalúan las adecuaciones que se implementan a favor al aprendizaje del alumno. Si dentro de la valoración en el segundo momento requiere ajustes, se establecen los cambios y quiénes son los responsables de implementarlos. En el tercer momento se considera la evaluación final del ciclo escolar para valorar los avances del alumno y determinar si continúa en el servicio de atención por parte de la USAER o el alumno puede cursar igual que su grupo regular, sin necesidad de realizar adecuaciones.

Plan de intervención. Dicho instrumento sustituye la propuesta curricular adaptada, aunque no está descartada en su totalidad el uso de la propuesta si es conveniente implementarla en algunos casos. Las autoridades superiores de supervisión y dirección del nivel de educación especial, solicitan implementar el Plan de Intervención, que consta de un análisis de lo propuesto para realizar una educación inclusiva.

Los apartados que señala el plan de intervención con la finalidad de plasmar el proceso de atención de los alumnos que dentro del informe de evaluación psicopedagógica muestran que requieren de ajustes para acceder al currículo regular y se consideran los siguientes cinco aspectos:

- 1) En las estrategias de intervención, se especifican los métodos o técnicas que al alumno le favorecen para su aprendizaje, los materiales especializados de su preferencia, los ajustes razonables que requiere, ya sean curriculares o de acceso a la infraestructura de la escuela, aula o casa, la descripción del trabajo colaborativo de los diferentes agentes educativos y que es conveniente atender para favorecer el

aprendizaje del alumno, se considera la asesoría a docentes, el papel del directivo le favorece al alumno. La estrategia de intervención considera los métodos, materiales, ajustes, trabajo colaborativo, la asesoría entre docentes, el papel de directivos, docentes y padres de familia.

- 2) Las acciones que se implementará en la escuela, aula, maestros, padres o tutores para la transformación de la equidad e inclusión a través de la asesoría, el acompañamiento y orientación que requieran las culturas, políticas y prácticas. En este apartado se asignan acciones, con fechas relevantes de aplicación y revisión de avances para ir monitoreando los logros o ajustes que se requieran.
- 3) Las acciones específicas que se implementan en la escuela, aula, familia u otras instituciones a favor del aprovechamiento del alumno.
- 4) La toma de decisiones al término del ciclo escolar, si el alumno tiene la promoción o no de grado, si tiene algún cambio del contexto escolar, si continúa o no en el servicio y la conclusión de la atención.
- 5) Las conclusiones y recomendaciones, así como los agentes educativos que participaron en el proceso de atención.

Propuesta de intervención educativa. Como instrumento de atención a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, señaló SEP (2006b) que “ofrece a los docentes de educación regular y especial en el nivel de educación primaria los elementos básicos para llevar a cabo un proceso de atención educativa dentro y fuera del aula regular” (p. 43).

La propuesta tiene la finalidad de hacer aportaciones a la escuela y transformar la atención en los alumnos con aptitudes sobresalientes. Destaca el trabajo colaborativo, considera el trabajo colaborativo entre el personal de educación especial y educación regular con la intención de coordinar y distribuir acciones. Se trata de enriquecer el contexto escolar

áulico y de que toda la comunidad se vea beneficiada con la implementación de esta propuesta mediante la aplicación de materiales diversos que mejoran la práctica educativa en la diversidad del alumnado y que enriquecen los contenidos curriculares y programas extracurriculares a través de la asesoría, acompañamiento y orientación de un especialista de la USAER.

Programa escolar de mejora continua. Desde la perspectiva de instrumento, este reúne información significativa donde se plasma aquello que se va a implementar en el transcurso del ciclo escolar atendiendo y dando respuesta a las necesidades identificadas. El instrumento consta de una descripción sobre el diagnóstico del contexto y los ámbitos involucrados para ser atendidos, los cuales se establece un objetivo, metas, acciones, responsables, recursos y el periodo para la valoración de los avances. Dicho programa se diseña conforme a las necesidades prioritarias que requieren ser atendidas para alcanzar la inclusión educativa, al eliminar las barreras y propiciar la participación como aprendizaje.

Enseguida se mencionan instrumentos que apoyan durante el proceso de registro sobre el aprovechamiento de los alumnos, en específico por parte del nivel de educación especial con los alumnos que tiene alguna discapacidad, condición, trastorno, comunicación, conducta, dificultad en el aprendizaje o capacidad sobresaliente para la educación inclusiva, con la finalidad de sistematizar la información para un mejor servicio.

Forma de referencia o solicitud de atención. Dicho instrumento que solicita el maestro regular para registrar el proceso que ha implementado en mejorar el aprovechamiento académico del alumno. Este instrumento permite que el maestro regular registre la situación actual del alumno, estrategias implementadas, dificultades identificadas, ajuste en contenidos y actividades, así como el diseño de materiales. Todo ello con la finalidad de que el alumno acceda a los contenidos, participación o aprendizajes del currículo regular; si aun así, el

alumno no logra un aprovechamiento académico, se inicia el proceso de atención a través de esta forma por parte del equipo de la USAER.

Evaluación diagnóstica. Se realiza en cada grupo de la escuela al inicio del ciclo escolar, señaló SEP “mediante pruebas iniciales o a través de diferentes procedimientos durante el desarrollo de actividades cotidianas, el maestro de grupo se da cuenta de las competencias de los alumnos” (2006a, p. 47), con la finalidad de identificar el aprovechamiento que el alumno trae del grado anterior e identificar fortalezas y necesidades académicas de forma general y le permite ajustar el currículo del grado en curso con base a los resultados arrojados en la evaluación diagnóstica. Dentro de esta evaluación diagnóstica, el maestro regular identifica alumnos que están por debajo del promedio de grupo y comienza el proceso de observación dentro de las prácticas educativas, e implementa estrategias, realiza ajustes y proporciona materiales con la finalidad de que el alumno acceda a los aprendizajes y a la participación. En dicho proceso de observación e implementación, el maestro regular agota sus posibilidades y solicita una forma de referencia al maestro de apoyo para que el alumno sea atendido por el equipo de la USAER.

Entrevista al docente regular. Se realiza una vez que el maestro regular tiene la forma de referencia del alumno que ha observado, este solicita una entrevista con el maestro de apoyo para registrar la dinámica o práctica educativa, el aprovechamiento y participación del alumno, así como la dificultad elevada en adquirir los contenidos curriculares, estrategias que el maestro regular implementa, metodología, técnicas e instrumentos que valoran el aprovechamiento del estudiante.

Dentro de la entrevista, se identifican barreras que el alumno presenta, a partir de las cuales se orienta y asesora al maestro regular para implementar materiales lúdicos, identificar formas de enseñanza, la metodología del maestro, las dinámicas que favorezcan el proceso

de enseñanza, el agrupamiento de equipos de trabajo con los alumnos o de forma individual, los materiales visuales, manipulativos, la exposición de sus clases, la distribución del espacio y los tiempos de trabajo, los estilos de aprendizaje del alumno, considerar los aprendizajes previos e intereses, así como las forma e instrumentos de valorar el aprovechamiento y si la finalidad de que la entrevista fue eficiente para su desempeño en el proceso de enseñanza y el proceso del alumno en su aprendizaje.

Observación participativa. Se implementa una vez que se haya tenido la entrevista con el maestro regular. Este instrumento permite registrar lo que sucede en el aula en relación con la participación y desempeño del alumno en las actividades, contenidos o dinámicas, así como la actitud en los tres momentos, antes, durante y después de la participación, la relación que tiene con sus compañeros, la utilidad de materiales manipulativos, impresos, ajustes en los contenidos, en la cantidad de trabajo que tiene la actividad, en darle explicaciones claras y sencillas, en mostrar algún ejemplo de lo que deberá hacer en dicha tarea, así como los apoyos de compañeros, o la presencia del maestro regular o maestro de apoyo. Dentro de esta observación se identifican recursos del alumno y del contexto en el cual se desenvuelve y se busca lograr un mejor aprovechamiento a través de las aportaciones de todos los involucrados en el grupo.

Entrevista al alumno. Procede justo después de la observación participativa del maestro de apoyo en el aula regular. Esta entrevista ayuda a generar confianza con el alumno. Para esto, el maestro de apoyo se presenta, menciona su función dentro de la escuela y la finalidad de la entrevista, que es conocer un poco más al alumno y poder ayudar en lo que necesite para salir adelante y así tener un mejor aprovechamiento escolar.

Dentro de la entrevista, es conveniente identificar el contexto familiar del alumno, con la finalidad de saber con quién vive, convive y cómo es su ambiente familiar en casa,

quien le ayuda en sus tareas, a que hora se duerme, a qué hora se levanta, cuáles son sus gustos, juguetes favoritos, comida, color, caricatura, cuando es la fecha de su cumpleaños, quiénes son los amigos que viven por su casa y a que le gusta jugar con ellos.

También se le pregunta sobre el contexto aula, con cuál maestra está, qué le agrada de ella, qué no le agrada, dónde se sienta, quiénes son tus amigos, quiénes de sus compañeros le apoyan en el salón, con quiénes se junta en el recreo, qué se te facilita aprender, qué necesitas aprender. También se ayuda a hacer conciencia en el alumno acerca de qué tipo de apoyo requiere y si él cree que el maestro de apoyo le puede apoyar, esto con la finalidad de que el alumno vaya tomando su responsabilidad y emprenda acciones que lo lleven a un mejor aprovechamiento, es conveniente que se le informe al niño que posteriormente se le aplica una actividad para identificar que sabe y en que necesita ayuda.

Nivel de competencia curricular. Se realiza con base a observaciones, entrevista a maestra o maestro regular y alumno. Se diseña una evaluación con la finalidad de identificar el nivel de competencia curricular que tiene el alumno, así como sus fortalezas y necesidades prioritarias de atención. Para identificar este nivel de competencia, se requiere una aplicación de forma individual, con el apoyo de materiales manipulativos, concretos, lúdicos e ilustrativos que permitan identificar qué sabe y qué necesita adquirir el alumno sobre los aprendizajes. Al final de la evaluación, se le pregunta al alumno en qué área identificó que necesita apoyo y si está dispuesto a aprender. Todo esto con la finalidad de generar el interés y compromiso del alumno. También se le comenta que es importante que su maestra, sus compañeros y sus padres sepan que estará esforzándose en salir adelante y que requiere del apoyo de todos.

Entrevista al padre de familia o tutor responsable del alumno. Se solicita para dos puntos, uno es para informar los resultados del nivel de competencia curricular del alumno,

y dos iniciar con el llenado del informe de evaluación psicopedagógica, conocer sobre los antecedentes del alumno desde el nacimiento hasta la edad actual , así como de su condición física, salud y académica, así como la relación con los que convive en la familia, el grado de autonomía del alumno en las actividades escolares realizadas en casa y en las actividades domésticas con las que él mismo contribuye en casa. Es importante establecer acuerdos y compromisos basados en las necesidades detectadas, para que se llegue con el cumplimiento de estos, a un mejor aprovechamiento del alumno. Se da seguimiento registrando los cambios, avances u otras necesidades en la hoja de seguimiento, mencionando el motivo de la cita, se considera la situación actual de la familia y en especial lo que se involucra con el alumno, proporcionar estrategias o recomendaciones y concluir con los acuerdos y compromisos, así como la fecha de nueva cita para el seguimiento.

Registro de acompañamiento y asesoría. Se realiza sobre la situación actual y los ajustes necesarios que requiere la práctica, sobre la discapacidad, trastorno o condición que el alumno esté presentando, y con el padre de familia el seguimiento a los acuerdos y compromisos establecidos con la finalidad de cubrir las necesidades detectadas en el alumno. Dentro del acompañamiento, se realizan *visitas de sensibilización en el grupo regular*, es primeramente proporcionar información sobre la discapacidad, condición o necesidad que presenta el alumno que forma parte del grupo, compartir cómo podemos apoyar entre todos, implementar poner en acción valores personales y académicos para un crecimiento de los alumnos en general.

Plan de acciones. Es el instrumento donde se registran las acciones que el profesionista planea desempeñar en un periodo específico (mensual o bimestral) y revisada por el director de la USAER. Las áreas de atención consideran acciones para incrementar el aprovechamiento académico del alumno, la práctica docente, la formación del docente

regular o del mismo maestro de apoyo, quienes intervienen en diferentes contextos o ámbitos como el aula, la escuela y la familia, de tal manera que se identifican los recursos que se necesitan para llevar a cabo dichas acciones.

El acompañamiento que el maestro de apoyo requiere realizar es aquel que se dirige hacia la educación inclusiva, para esto, los instrumentos que utiliza en el acompañamiento son proporcionados en las estrategias, orientaciones del servicio o por las autoridades educativas superiores. Y dentro de las propuestas no se describe a profundidad sobre los tipos de acompañamiento, las competencias y herramientas que al docente le favorece conocer e implementarlas, si lo cree oportuno aplicar en su acompañamiento.

2.2.2.3 Tipos de acompañamiento. Tener claro los tipos de acompañamiento contribuye a dirigir el servicio conforme a lo que se quiere lograr. Es diferente hablar de un acompañamiento con enfoque en el área personal, educativa o profesional.

Para esta investigación, se consideran tipos de acompañamiento que contribuyen al enfoque educativo desde la enseñanza, tutoría y el *coaching*; así como lo que cada uno de estos enfoques propone para avanzar.

La enseñanza se parte de algún nuevo aprendizaje a otra persona, señaló Dilts (2011) que “el proceso consiste en ayudar a otros a desarrollar habilidades y competencias cognitivas” (p. 91), a través de alguien que contribuya a desempeñar estrategias en situaciones específicas con la finalidad de aprender algo nuevo. Para esto, dentro de la educación, el maestro es quien está a cargo de desempeñar esta función de enseñar a los alumnos el currículo asignado conforme el grado que se encuentra.

Pero no solo a enseñar es la función del maestro, sino de aprender a descubrir qué conocimientos y saberes tiene el alumno, que experiencias tiene, que tan significativo le fue el aprendizaje previo, eso es esencial para el maestro y diseñar el programa de atención que

impartirá en el grado, grupo a cargo, así como en cada una de las asignaturas que conforman el currículo. Acompañar para enseñar algún contenido nuevo, con base a las experiencias y conocimientos previos que tiene el alumno y sea de utilidad en su vida. Este tipo de acompañamiento de enseñar, es el que se ha llevado a lo largo de la formación del alumno conforme crece, se desarrolla y avanza en grado académico, así como saberes que enfrenta la relación consigo mismo y con los demás.

La enseñanza del docente al acompañando el aprendizaje del alumno conforme al currículo, es lo que permite describir la función de un maestro tradicional, el transmitir conocimientos, el incorporar en el alumno conocimientos nuevos, así como lo señaló Tovar sobre “El trabajo del educador va mucho, mucho más allá de la consecución de informaciones, del mensajero de herramientas o de la asimilación de procesos administrativos o científicos” (2014, p. 40), y tomar una enfoque de enseñar a aprender como lo señaló Delor (1996) en los pilares de la educación de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La tutoría dentro del área educativa se implementa dicho término, aunque para autores es considerado como mentoría, como lo señaló Dilts (2011)

en la noción de <<mentor>> ha venido a denotar a la persona que se implica en el proceso de a) aconsejar o asesorar; b) servir como guía o maestro. La <<mentoría>> (tutoría) (particularmente en el ámbito laboral) enfatiza el aspecto de relaciones informales en el aprendizaje y la actuación, tanto como la propia destreza en la ejecución de la tarea. (p. 137)

El desempeño de los estudiantes está monitoreado por el maestro quien instruye, y ejerce el rol como consejero o asesor, ya que por medio de su experiencia ayuda a clarificar,

establecer y reforzar contenidos, habilidades y actitudes con el objetivo de ayudar a la persona a crecer o aprender dentro del proceso y desarrollo educativo.

La palabra mentor o mentoring dentro de la ejecución de una persona al tener amplios saberes que integran conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias y desde el área educativa señaló Tovar (2014) “el mentoring está dirigido por alguien con experiencia, que se llama mentor, y que enseña, aconseja, guía o ayuda al desarrollo personal y profesional de otro individuo, llamado el tutelado” (p. 38), ya que tiene una visión a corto plazo y enfocado a observar el trabajo a través de la competencia en determinado desempeño.

Otro tipo de acompañamiento que se aborda dentro del marco teórico es el *coaching educativo* desde la perspectiva de esta disciplina, señala Bou (2013) “por una nueva metodología de enseñanza que conlleva una forma diferente de entender el concepto de aprendizaje” (p.17). Con el enfoque de aprender más que de enseñar, surge el interés en las aportaciones que trae esta disciplina para el acompañamiento, lo cual se describe a continuación.

2.2.3 *Coaching* educativo

Se aborda desde la perspectiva teórica de Juan Fernando Bou, uno de los iniciadores de la aplicación del *coaching* en contextos educativos, lo cual a inicios de sus aportaciones Bou (2009) define *coaching*

como un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan algunos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan. (p. 11)

De igual manera, en la experiencia de aplicarlo en áreas educativas, y con la finalidad de aportar a la enseñanza a través de aprendizaje; López y Valls (2017) enfocan que el

coaching educativo “surge como una herramienta que acompaña a los docentes y genera un espacio seguro desde él se anima a explorar territorios valiosos no conocidos de su actividad” (p. 16), de esta manera se integra la enseñanza del maestro y el aprendizaje, no solo de alumnos, sino de todos.

Para esto, Tovar (2014) señaló las aportaciones del *coaching* en el contexto educativo, lo cual

necesita aplicarlo y realizarlo en varios ámbitos: en el familiar para brindar herramientas necesarias a los padres de familia, de modo que apoyen la formación ofrecida por la escuela; en el escolar, dentro del aula, para preparar al docente en un desempeño más cercano; en los orientadores vocacionales, los psicopedagogos y los psicólogos del centro, como asesores en el proceso de formación del educando; en el personal administrativo y de servicio, para que respalden los programas educativos del centro; y, finalmente, en el ámbito del alumno, para que reciba herramientas que le permitan avanzar en sus metas educativas. (p. 18)

Mientras tanto, Bernárdez-Gómez y Belmonte (2020) pretenden analizar en qué medida el *coaching* educativo pudiera ser herramienta de utilidad para los maestros en la práctica educativa, debido al abandono escolar, la falta de interés y motivación de los estudiantes y las necesidades que cada uno de ellos refleja en la dinámica diaria. Para esto, Campayo (2022) enfatiza que el *coaching* es una herramienta que ayuda dentro del área educativa a desarrollar en los alumnos habilidades de conciencia, reflexión y responsabilidad de sí mismos encaminado a ser los protagonistas en el proceso de su propio aprendizaje. Dentro de la metodología a implementar está la escucha efectiva, la cual se identifican los recursos que tiene la persona para la solución de situaciones que se le presentan. Para esto,

el maestro requiere desarrollar habilidades que le permitan desempeñarse de forma efectiva.

Así como

Implementar el *coaching* dentro del contexto educativo, permite ver desde cada uno de los agentes que participan, que cambió desean emprender y establecer metas en común o de forma individual.

Las aportaciones de Bou (2009) señalan que el *coaching* aplicado en la educación consta de tres conceptos: la *palabra*, el *cambio* y el *aprendizaje*; mientras que la enseñanza desde la perspectiva del *coaching*, pudiera limitar al considerar solo los programas, contenidos, métodos y experiencias que el docente transmite. En cambio, el enfoque desde el aprendizaje, permite partir desde los recursos, intereses y posibilidades de la persona, considerar la situación actual y qué aprendió de ella, así como trazar un camino, crecer, avanzar y seguir aprendiendo por medio de su propia construcción y al estar en relación con los demás.

La palabra desde la mayéutica de Sócrates, que a través del diálogo se conoce el interior de la persona, el cambio como objetivo del *coaching* al ayudar a moverse de un lugar a otro, y el aprendizaje que deja antes y después de realizar el cambio. Para esto, Bou (2013) señaló

abogamos por un modelo de educación cooperativo, no directivo, basados en los procesos de aprender a aprender, en el que los estudiantes [o cualquier miembro del contexto educativo] hacen algo más que acumular información, llevan a cabo procesos de transformación y autoanálisis que les llevan a cambios personales y de pensamiento que afectan a su manera de relacionarse con ellos mismos y con los demás, más allá de la importancia de las evaluaciones en las distintas asignaturas. (p.

13)

Es conveniente mostrar que Bou (2013) señaló el aprendizaje cooperativo; lo que es oportuno considerar desde la reforma educativa 2019 la distinción y el enfoque inclusivo que dan respuesta a este aprendizaje al atender desde la diversidad y sumar riquezas, cualidades, conocimientos y aportaciones de todos, y entre todos aprender.

Bou (2009) mencionó el aprendizaje como no directivo, desde la postura de una metodología inflexible, rígida y limitada, donde el alumno espera indicaciones del maestro para crear, construir y avanzar, sino más bien desde la educación inclusiva es brindar confianza y libertad, así como invitar a la responsabilidad de avanzar en sus tareas conforme a sus tiempos y ritmos, que le permitan acercarse con el maestro para volver a clarificar la meta. Respecto al aprender a aprender; desde los procesos que cada persona tiene sobre la construcción de los aprendizajes, al considerar los aprendizajes previos y aquellos que está adquiriendo. Esto permite la transformación desde el interior, genera cambios a través de acciones que le permiten llegar a las metas planteadas, como lo señaló Bou “es un proceso estructurado de fases que pretende que la persona adquiera nuevas competencias, recursos o actitudes que le permitan alcanzar los objetivos propuestos” (2009, p. 75).

El objetivo del *coaching* educativo se abordan desde diferentes autores como Bou (2013), Tovar (2014), López y Valls (2017), Bernárdez-Gómez y Belmonte (2020) y Campayo (2022), quienes lo han implementado y comparten algunas aportaciones de su experiencia de logros al aplicarlo en contextos educativos.

Bou (2013) da a conocer que a través del *coaching* educativo se logra incrementar la capacidad de conciencia de todos los agentes educativos, el darse cuenta de lo que no están percibiendo, ¿qué estás dejando de hacer?, ¿qué si quieres alcanzar?. Partir desde la realidad que se encuentra la persona, ver diferentes perspectivas, diferentes modos de actuar, diferentes resultados. Aquí lo sustenta la fenomenología, el enfocarse y tener la perspectiva

de ver el fenómeno desde otro lugar, situación o persona, el ayudar en el proceso de aprendizaje desde la situación actual en la que se encuentra y con base a los recursos y experiencias se encuentren diferentes estrategias, acciones, formas de comunicar, de comportarse lo cual se pretende obtener un aprendizaje.

Tovar (2014), enfatiza que el objetivo del *coaching* educativo pretende educar al alumno con equidad, con la finalidad de motivar y sacar el mejor rendimiento y aprovechamiento de las actividades que desempeña. Apoyar en fijar metas concretas, responsables y acertadas de tal manera que el alumno mejore sus calificaciones. Ayudarle a identificar las barreras que están obstaculizando el buen desempeño, así como el manejo de conflictos que limitan la relación con los demás. Buscar constantemente el crecimiento personal y académico del alumno. Enfatizar en el compromiso personal del estudiante para el desarrollo de habilidades y conocimientos que se propuso como meta. Propiciar el crecimiento de la autonomía personal. Ayudar a que logre una mejor adaptación en su contexto escolar y se desenvuelva mejor en el grupo. Desencadenar un proceso de mejor participación en prácticas y consiga buenos resultados.

López y Valls (2017) establecen que uno de los principales objetivos del *coaching* es aprender a aprender, ya que logra desplegar nuevos recursos que ayudan en situaciones presentes y futuras, en identificar emociones y experimentarlas, de tal manera que generen cambios para emprender nuevos retos, ayuda en observar perspectivas nuevas y diferentes que permiten el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, y no pensar por ellos, que se enfoque en la solución que lleve al crecimiento, ante esta intervención se desarrolla la confianza y se adquiere la responsabilidad en actuar, tomar decisiones y emprender acciones.

Desde las aportaciones del investigador, los objetivos principales que se pretende en el *coaching* educativo es ayudar a la persona, sea alumno, maestro regular, padre de familia,

tutor, directivo u otro cargo, que la persona a través del acompañamiento se escuche sí misma y vea su situación actual, que descubra que puede encontrar opciones de ver y dirigirse hacia otro lugar, pero se requiere que defina, que sienta la responsabilidad, así como la libertad de querer generar un cambio. Acompañar a la persona con la finalidad de buscar opciones de cambio dentro de sí, que identifique recursos para emprender y avanzar, así como invitar a observar posibles situaciones futuras que pudieran afectar de manera positiva o negativa.

Conforme la persona se dé cuenta del lugar donde se encuentra, tiene la opción de moverse a otro lugar, el mejor que desee o sea más conveniente, sin necesidad de darle instrucción o e le diga qué o cómo hacerlo, sino que encuentre la motivación al encontrar el motivo del porqué es oportuno generar ese cambio, es lo que se pretende dentro del *coaching* educativo, que la persona desarrolle el máximo de sus potenciales para el aprovechamiento académico del alumno.

2.2.3.1 Proceso de implementación del *coaching* educativo. Con la finalidad de tener una referencia de la implementación del *coaching*, se considera oportuno señalar el proceso de implementación desde las aportaciones de su origen como referencia al proceso que se implementa en el contexto educativo, esto solamente con la finalidad de referencia, pero también al ser una investigación que da inicio a través de un estudio exploratorio, es oportuno plasmar información que será de utilidad y referencia sobre los resultados que se arroje en la investigación sobre los saberes que tiene el maestro de apoyo sobre *coaching* y la forma que lo implementa en el desempeño de sus funciones.

Whitmore (2011) enfatizó en “las preguntas como su forma principal de comunicación” (p. 65), lo cual, es conveniente tener una organización y secuencia en cómo serán abordadas. Para esto, propone cuatro etapas de intervención: Etapa 1: establecer la

meta, Etapa 2: Examinar la realidad, Etapa 3: Contemplar las opciones y Etapa 4: Determinar qué se va a hacer, a este conjunto de etapas las llamó Modelo GROW.

La palabra GROW que en inglés significa crecer y forma un acróstico al considerar cada letra que la conforman y realizar preguntas enfocadas en cada una de las etapas que señala:

G (goal), establecer la meta, puede ser a corto, mediano o largo plazo. Las preguntas que se pueden abordar son: ¿qué quieres lograr? ¿qué deseas alcanzar?,...

R (reality), examinar la realidad, con la finalidad de conocer la situación presente. Se realizan preguntas como: ¿qué está pasando? ¿qué sucede?,...

O (options), contemplar las opciones, descubrir las alternativas del coachee. Se cuestiona relacionado a: ¿Qué recursos tienes para...? ¿Cuáles son más conveniente aplicar? ¿Cómo empezarías a...?, ...

W (will), determinar y emprender acciones. Se propician las preguntas como: ¿qué va a hacer?, ¿quién lo va a hacer?, ¿cuándo lo va a hacer?, ¿cómo lo va a hacer?, ¿con ayuda de quién lo va a hacer?

Whitmore (2011) señaló que “Quizá parezca insólito establecer las metas antes de examinar la realidad. La lógica aparente sugiere lo contrario, ya que supuestamente necesitamos conocer la realidad antes de poder establecer alguna meta” (p. 66), de esta manera confirma que el *coaching* se puede iniciar y terminar con cualquier etapa.

El proceso que implementó en la intervención, Castro (2012) señaló nueve pasos, de los cuales el paso siete es la intervención dentro de las sesiones de *coaching*; pero dentro de esta investigación se considera el proceso de la implementación del coaching, para esto se requiere: 1) focalizar la situación, 2) conocer el contexto de dicha situación, 3) establecer la meta a trabajar, 4) explorar que limita llegar a la meta, 5) esclarecer dudas, 6) validar la

información, 7) intervenir con herramientas de *coaching*, 8) diseñar un plan de acción y 9) cerrar el proceso. La aplicación de este proceso para Castro (2012) de conocer diversas herramientas que le permiten promover el cambio, adquirir aprendizajes y encontrar soluciones de aquellas situaciones que se plantean al inicio del acompañamiento.

Lo que proponen López y Valls (2017) sobre las fases del acompañamiento que se implementa en el *coaching* educativo, mencionan que consta de 6 fases; Fase 1: Definición del contrato, Fase 2: Construcción de la relación, Fase 3: Experiencia concreta (EC), Fase 4: Observación reflexiva del dilema o reto (OR), Fase 5: Generación de nuevo pensamiento (CA) y Fase 6: Integración de nuevos conocimientos (EA), la cual permite volver a la fase 3 y cerrar con nuevos aprendizajes integrados conforme a la experiencia concreta inicial.

Conforme con la experiencia de implementar el *coaching* en el área educativa, Bou (2009) mencionó de forma descriptiva momentos, los cuales se señalan a continuación como: Momento 1: El alumno demanda atención del profesor; Momento 2: El alumno experimenta parálisis por temor al cambio; Momento 3: El alumno emprende acciones; Momento 4: El alumno está en transición de soltar y emprender; y, Momento 5: El alumno se despoja de aquello que impide su desarrollo y reconoce nuevas formas de afrontar circunstancias.

La intervención del docente-coach inicia ante la necesidad que se le presenta al alumno para atender y conseguir algo que no sabe. El siguiente momento se identifica cuando el alumno experimenta temor al cambio al hacerse consciente de las limitaciones, se continúa con el siguiente momento justo cuando el alumno emprende acciones y avanza poco a poco hacia la meta propuesta al inicio, momento de transición donde el alumno se da cuenta de que va avanzando y debe soltar hábitos inadecuados, creencias que imitan, y vicios que destruyen, para continuar al último momento o proceso final del aprendizaje que ha logrado,

reconocer que avanzó, que tiene recursos, que valora su esfuerzo y reconoce que queriendo lograr algo, lo puede alcanzar.

2.2.3.2 Docente-coach. Más que una enseñanza por parte del docente, es enfocar en el aprendizaje como un cambio constante; no solo para los alumnos que están en formación, sino todos los involucrados, en específico dentro de esta investigación los maestros de apoyo en el acompañamiento que brindan a los maestros regulares y padres de familia y que estos de alguna manera sus aportaciones impactan en el aprovechamiento de los alumnos.

Para esto, Monclús, Pereira y Monclús (2016) señalan que “el docente-coach no es el coach de sus alumnos, sino que, como docente, utiliza competencias propias del *coaching* para ejercer determinado tipo de liderazgo educativo” (36). De la misma manera, el maestro de apoyo no es coach de los maestros regulares, ni coach de los padres de familia, sino como señaló Wolk (2014), el docente es “un provocador y un facilitador durante ese proceso en el que ofrecemos, establecemos y hacemos posible las condiciones y los recursos necesarios para que los individuos sean gestores de sí mismos” (p. 37) y esto, dentro de la investigación descubrir qué saberes del *coaching* implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento con los agentes educativos que pueden aumentar y/o propiciar un máximo desempeño y aprovechamiento académico en los alumnos.

Dentro del acompañamiento del maestro de apoyo al maestro regular se conoce el juego interior, como lo mencionó Monclús, Pereira y Monclús (2016) el agente educativo “también necesita mejorar su ‘juego interior’ para someterse a un entorno más complejo y para que sus alumnos puedan aprender de ellos” (p. 36). Lo mismo ocurre con el juego interior de los padres de familia; conocer que hay en el interior de cada uno de ellos, permitirá que puedan enfocar su situación actual en relación al aprovechamiento del alumno y colaborar para que este destaque en el aprovechamiento, como lo señaló Tovar “que el medio

más sencillo para el crecimiento del alumno es el trabajo del educador [ya sea docente o padre de familia] que aporta herramientas útiles para facilitar el avance del estudiante” (2014, p. 23).

El coach-docente, con la finalidad de contribuir en el aprovechamiento académico del alumno, señaló Bou (2009) que “no te dará consejos ni una solución ya hecha, simplemente ayudará al alumno [docente, padre de familia o tutor] a desarrollar sus propios recursos, a ser consciente de sus propias pistas, y a ser capaz de alcanzar los objetivos o metas que se ha trazado”(p. 17); para esto, el docente necesita de un amplio repertorio de competencias, de tal manera que integre conocimientos, habilidades y actitudes del *coaching* y las implemente en el acompañamiento que brinda a los agentes educativos dentro de sus funciones.

2.2.3.3 Competencias del docente-coach. Dentro de las aportaciones que propone Bou (2009), se consideran las aptitudinales, personales, relacionales y técnicas, las cuales se abordan en otro apartado como herramientas internas y externas de utilidad para el docente-coach. Dichas competencias se abordan desde la integración de conocimientos, habilidades y aptitudes, otros autores las describen solamente como las habilidades que contribuyen en la función del docente-coach.

Aptitudinales. Dentro de esta competencia se menciona la *visión* y la *sabiduría*, y se describen de forma breve cómo se implementan desde el *coaching*. La visión del docente-coach, se inclina en conocer a profundidad la situación, y por compleja que sea evitará dar alternativas de solución a la problemática. Esta parte de la visión se sustenta desde la fenomenología, al enfocar el fenómeno y todo lo que sucede sin interpretar ni juzgar, solamente observar, conocer y apreciar lo que está sucediendo de una forma completa. En cuanto a la sabiduría del docente-coach, es la experiencia que tiene de lo que ha realizado de sus vivencias personales y profesionales que le permiten enfrentar la situación con serenidad

y convencido que se pueden encontrar recursos para resolver la situación, es aquí donde el docente-coach refleja la integración de conocimientos implementados, habilidades desarrolladas y experiencias de situaciones pasadas.

Personalidad. En esta competencia, señaló Bou (2009, p. 18) que “definen su carácter y forma de ser” enfatiza en la humildad, curiosidad, flexibilidad, seguridad en sí mismo, paciencia, consistencia, coherencia, convicción y proactividad, lo cual permite describir la relación en la aplicación del *coaching*.

La humildad manifestó Bou (2009) que “se afirma en lo que sabe, es consciente de lo que no sabe y que nadie puede pretender saberlo todo. El profesor debe ser humilde en el sentido de ser realista” (p. 19) al momento de acompañar y considerar los recursos de las personas en conocimientos, experiencias e insistirle a la persona que si se puede avanzar, porque muy probablemente ese avance o posibilidad sea desde los recursos de la persona que acompaña. De igual manera, reconocer en esta humildad desde el docente, si no tiene las herramientas, conocimientos o habilidades en ayudarle o acompañarle en el alcance de las metas.

La curiosidad del docente-coach al reconocer desde la humildad lo que sabe y no, el interés por emprender un camino que lo lleve a la satisfacción de obtener nuevos conocimientos y aprender aquello que desconoce. Tracy (2021) argumenta que al replantear las situaciones difíciles se adquiere el hábito de buscar lo bueno de cada acontecimiento. Para lograrlo, es necesario descubrir la utilidad del crecimiento personal y profesional en el trayecto formativo, lo cual fomenta la curiosidad por aprender e implementar prácticas educativas que favorezcan a sus alumnos.

La flexibilidad del docente-coach al ajustar y adaptarse en las diversas situaciones que se presentan, dentro del área personal como profesional y le permitan desarrollar la

capacidad de continuar en su formación, como el ajustar los procesos de aprendizaje que el estudiante, y que el maestro regular o padres de familia contribuyen para enfrentar situaciones actuales que limitan el aprovechamiento del estudiante. Tracy (2021) propone en este sentido “reducir tus expectativas de una situación que normalmente te causa frustración” (p. 95). Esta aportación resulta relevante en el ámbito del acompañamiento, ya que cada persona tiene su proceso de avanzar y el acompañante va anticipando en la medida que la persona procesa los cambios.

La seguridad del docente de sí mismo, al tener experiencias previas de brindar acompañamiento, del alcance de metas personales y profesionales, de tener resultados satisfactorios en ayudar a otros a que también alcancen sus proyectos. Esta seguridad en sí mismo, le ayuda al docente a caminar confiado de sí por aquello que ha alcanzado, pero también al reconocer las limitantes que se han atravesado o de aquellas limitantes que reconoce tener, pero se fortalece y enfoca en las experiencias previas.

La paciencia que el profesor desarrolla al resistir, aguantar, perseverar con la finalidad de alcanzar sus metas, el ir avanzando en metas a corto plazo que le permitan llegar hasta el objetivo final es muestra de paciencia y consistencia, fortaleza y resistencia que le permite al docente acompañar desde esta experiencia en ir valorando los avances que se tienen y a la vez desarrollar la paciencia para emprender acciones y alcanzar el objetivo.

La consistencia, como se menciona anteriormente Bou (2009) la describe como “la íntima relación entre lo que una persona dice y lo que hace” (p. 20), desde el insistir en lo que se quiere alcanzar, en saber que se quiere y que se tiene que hacer para emprender los actos, mantenerse hasta el final.

La convicción desde las creencias y valores del maestro, Bou (2009) sostiene que “están profundamente arraigadas en la personalidad y de ellas surgen los paradigmas y

modelos mentales desde los cuales percibimos la realidad y operamos sobre ella” (p. 20), lo cual se observa las metas y logros del profesor desde lo que ellos creen de sí mismos, y actúan desde sus posibilidades y realidades, para esto, si un docente cree y actúa como buen maestro o todo lo contrario, qué logros alcanzaron los alumnos.

La coherencia agregó Bou “es ser consecuente con los propios valores y demostrarlo con los hechos permanentemente” (2009, p. 20) al integrar la relación entre lo que *es*, *sabe* y *hace* la persona constantemente e involucrar pensamiento, conocimiento, sabiduría, valores, sentimientos, creencias con aquello qué hace, el cómo lo hace y para qué lo hace, la coherencia de todo lo que es como persona en una meta que forma parte de sí. Wolk (2014) enfatiza en que “El coach debe conocerse para no caer en la omnipotencia y/o en la ausencia de roles proyectados por el otro o por el grupo”(p. 75). Implementar la coherencia desde la función del maestro de apoyo al implementar competencias de coaching educativo, no necesariamente que sea coach, sino que estas competencias le contribuyen en su acompañamiento con el convencimiento que es docente aplicando competencias y herramientas desde las aportaciones de esta disciplina.

La proactividad del profesor se observa en el momento que decide hacerse cargo tiene de sí y tomar la responsabilidad de realizar un proyecto formativo de crecimiento personal y profesional, sin esperar a que algo le llegue, den u ofrezcan, sino que sale en busca de encontrar lo que necesita para el desempeño en todas las áreas de su vida.

Bou (2009) señaló estas competencias actitudinales como parte del maestro para emprender el camino de ser docente-coach, así como las competencias relacionales al enfatizar “que muestran el dominio en ambientes sociales” (p. 21), lo cual es muy oportuno conocer, ya que se viven en relación con los demás.

Relacionales. Son la base de la inteligencia emocional y “se puede dividir en cinco dominios: el conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento), el control de éstas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones en los demás y el manejo de las relaciones” (Bou, 2009, p. 22 citado en Goleman, 2004, p. 75 tomado de Solovey y Mayer, s/f, p. 189). Ante esta aportación, Bou (2009) la define “como la capacidad de poder conocer nuestros propios sentimientos, así como los de los demás, y gestionarlos de forma beneficiosa para ambos” (p. 21). Esta definición invita al profesor a explorar, conocer y reconocer las emociones que experimenta, así como gestionar lo que necesita para encontrar una estabilidad emocional que le permita relacionarse de la mejor manera consigo y con los demás. El maestro si no se encuentra bien, si en maestro no encuentra la mejor manera estamos señalando que no tiene los recursos que necesita para el relacionarse consigo, cómo se relaciona con los demás, o cómo ayudará a sus alumnos o padres de familia.

En el acompañamiento del maestro de apoyo, atiende al maestro regular y padre de familia, este escucha con atención sus situaciones actuales, les escucha con la finalidad de que ellos mismos se escuchen a sí, escuchen sus pensamientos, emociones sentimientos, situaciones y puedan desarrollar el manejo de sus emociones así como identificar lo que requieren para estar en condiciones de poder acompañar al alumno. El maestro de apoyo requiere conocer y desarrollar la competencia de la inteligencia emocional primeramente en sí, para así poder acompañar al maestro regular y al padre de familia en el proceso de las relaciones con los demás.

El maestro de apoyo a través del *autoconocimiento* de sus emociones, las identifica a cada una por su nombre, encuentra caminos de cómo desempeñar un *manejo* de ellas y desarrollar la *motivación* al gestionar lo que necesita para su estabilidad emocional. Esto le permite salir al encuentro de los demás, *reconocer* las emociones de los otros y manejar las

relaciones con los demás. El conocer estos tres pasos previos: conocer emociones para manejarlas y gestionar lo que necesita, lleva a una relación con los demás en los siguientes dos pasos: conocer las emociones de los demás y pueda tener un manejo al relacionarse. Ante esto, Rojas (2021) enfatiza que “una buena gestión emocional consiste en ser capaces de regularnos ante los momentos de estrés, rabia, tristeza o frustración. El aprendizaje de esta gestión comienza en la infancia” (p. 156). Conocer, identificar y gestionar esta competencia del autoconocimiento desde el maestro de apoyo, lo cual impacta en la relación que tiene con los demás dentro del acompañamiento.

Las competencias antes mencionadas son de gran utilidad para el docente-coach desde la integralidad, bienestar y experiencia desde su persona, mientras que las competencias técnicas, conocidas como las herramientas que se requieren para el acompañamiento a otras personas se abordan en el siguiente apartado como herramientas internas y externas del docente-coach. Para efectos de esta investigación, se estudian las herramientas internas que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento.

2.2.3.4 Herramientas internas del docente-coach. Desde la perspectiva de Bou (2009), señaló la calibración, la escucha activa, la comunicación y la intuición, como herramientas internas y dentro de la comunicación refiere el rapport, las preguntas y el feedback. Estas herramientas tienen la finalidad de conocer en profundidad el mensaje que se transmite entre el coachee y el coach al momento del encuentro.

Para efectos de esta investigación se consideran las aportaciones de Bou, el cual se organizan como herramientas internas de comunicación no verbal: la calibración, el rapport y la intuición, y en herramientas internas de comunicación verbal: la escucha activa, las preguntas y el feedback, para esto es conveniente conocer sobre la comunicación desde la implementación del *coaching*.

La comunicación señala Bou (2009) que “es la herramienta más poderosa que tenemos para cubrir el resto de las necesidades” (p.29). Por medio de esta herramienta interna, se encuentra la *comunicación consigo mismo* a través del diálogo interno y la *comunicación con los demás* a través de enviar como recibir mensajes, pensamientos, ideas y emociones, propias y de los demás. Es preciso mencionar que el *coaching* basa el acompañamiento en la conversación, como lo refiere la mayéutica de Sócrates propiciar un diálogo dentro de la comunicación.

La comunicación que se desarrolla entre el maestro de apoyo y el maestro regular y entre el maestro de apoyo y el padre de familia, permite conocer e identificar las necesidades o barreras que están presentando los alumnos y limitan el aprovechamiento de los aprendizajes y la participación de los alumnos. En especial atención, de aquellos alumnos que tiene alguna discapacidad requiere de apoyo para lograr los aprendizajes dentro del contexto regular.

El diálogo como una herramienta primordial en el *coaching*, y de gran utilidad para el maestro de apoyo en el acompañamiento que tiene con el maestro regular y los padres de familia o tutores a través de las conversaciones, como señaló Bou (2013)

En el *coaching* educativo definimos comunicación desglosando ese término en dos conceptos: decimos que comunicación es ACCIÓN COMÚN, para explicar que la comunicación es la cualidad principal que facilita la relación entre personas y una herramienta básica que ayuda a la coordinación de acciones entre dos o más personas. (p. 47)

La finalidad de la comunicación es conocer lo que sucede en las personas, se puede mostrar de forma no verbal, en la postura, movimientos y gestos corporales de la persona o a través de la expresión oral al compartir lo que sucede de sí. El coachee expresa de una

forma u otra emite algún mensaje, ya sea de forma voluntaria o sin darse cuenta. Para esto, O'Connor y Seymour (2014) enfatizaron que “La buena comunicación surge de una buena sintonía y de apreciar la realidad singular de la otra persona. La sintonía puede lograrse adaptando el lenguaje corporal, el tono y las palabras a las de la otra persona” (p. 58). De esta manera, se conoce como la comunicación no verbal, es aquella que sin decir palabra, su cuerpo dice algo, mientras que la comunicación verbal es la que comúnmente se percibe a través del tono de voz, así como del mensaje hablado que comparte la persona.

La comunicación entre el coach y el coachee, es imposible mencionar cuál de estas herramientas se da primero o cuál se implementa después, más bien, en la comunicación-conversación-diálogo se ejecutan las herramientas internas de comunicación no verbal y verbal de una forma integral. Una y otra herramienta puede estar en marcha al mismo tiempo, pero también se puede dar prioridad en utilizar aquella que sea más adecuada y funcional dentro de la comunicación. Enseguida, es oportuno hacer referencia a la agenda del cliente, desde los términos de *coaching*, y dentro del contexto educativo se consideran como los motivos de atención en favor del alumno y por el cual se inicia la comunicación con el maestro regular o padre de familia con la finalidad de identificar o eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

La agenda o motivos de atención es primordial iniciar desde la necesidad del cliente, por dicho motivo se tiene el encuentro y se profundiza en la comunicación al plantear acciones que lo encaminan a un objetivo deseado. Para esto, el *coaching*, muestra la utilidad en el acompañamiento del maestro de apoyo al maestro regular y al padre de familia, como lo señaló Bou (2009) al usar las herramientas,

Una máxima en coaching es que los alumnos marcan la agenda [temas, necesidades o situaciones que desea abordar dentro del acompañamiento] de la clase y por lo tanto,

estas herramientas se deben adaptar a las necesidades y reacciones observadas en estos, deben respetar su visión de las cosas y por último, no se deben utilizar si no tenemos claro el objetivo que queremos conseguir. (p. 24)

El acompañamiento del maestro de apoyo como coach, parte de la agenda del coachee que son el maestro regular o el padre de familia. Se atiende desde la situación actual del maestro regular o padre de familia y se estructuran metas que favorezcan al aprovechamiento del alumno.

Una vez al considerar el motivo de la comunicación se propicia el encuentro e implementan las herramientas internas de comunicación no verbal cómo: considerada la calibración, el rapport y la intuición

Las herramientas internas de comunicación no verbal, señalan O'Connor y Seymour (2014) que “existe una discrepancia entre las palabras y el lenguaje corporal, el oyente presta atención sobre todo a la parte no verbal, a menudo sin ser consciente de ello” (p. 129). Es aquí donde se ubican las siguientes herramientas internas de comunicación no verbal como lo son: la calibración, el rapport y la intuición que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento que brinda a maestros regulares y padres de familia, y de gran aportación para lograr una buena comunicación en el encuentro entre ellos.

Calibración. Es reconocida como la máxima capacidad de la observación, la cual señaló Bou (2009) que

Consiste en centrarse sobre las señales no observables de la comunicación, a través de la observación detallada y precisa de todas las variaciones que se producen en comportamiento analógico de la comunicación de esa persona, en dos secuencias de tiempo, diferentes y correlativas. (p. 24)

Mohl señaló (2008) desde un punto terapéutico con técnicas de Programación Neurolingüística determinó que “calibrar es la capacidad de estar concentrado dentro de la comunicación con el paciente en su mundo sin mezclar lo propio” (p. 52).

Desde el punto de vista de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) es “observarles y recoger información no solo sobre lo que dice, sino también sobre sus gestos, la posición del cuerpo, la voz, la respiración”, (...) “En el contexto del aula, calibrar sería prestar atención al lenguaje verbal y no verbal de nuestros alumnos y alumnas desde el mismo instante en el que entramos en el aula y durante el desarrollo de toda la clase” (p. 43).

El maestro de apoyo implementa la calibración dentro del acompañamiento que brinda al maestro regular, al observar las reacciones que este presenta en el momento que del maestro de apoyo llega al salón, solicitar espacio y tiempo para una entrevista, preguntar por los alumnos que requieren apoyo, solicitar observaciones sobre el desempeño de alumnos, información que proporcionó el padre de familia. La observación al encontrarlo en el pasillo y saludarlo, cómo es su tono de voz, su postura, cómo responde al saludo, propicia el encuentro para una conversación. La calibración del maestro de apoyo se implementa y se desarrolla a través de la observación en el encuentro con el maestro regular, esta observación de igual forma se desarrolla en el encuentro con el padre de familia.

La calibración que el maestro de apoyo hace a los padres de familia, se inicia al momento que se solicita un encuentro y este se hace por medio de un mensaje escrito, de una llamada o al término de la jornada. Una vez iniciada la comunicación se observa la respuesta del padre de familia, cómo recibe y cómo responde el mensaje, qué o deja de hacer para encontrarse y atender el mensaje o llamada que recibió de la maestra de apoyo. Durante la entrevista, cómo es la postura, el tono de voz, los movimientos que sin darse cuenta refleja una negación o aceptación, al observar brazos cruzados, no dar la mirada, movimientos de

prisa, cómo responde cuando se le pregunta, qué sucede, qué se observa al encontrarlo fuera de la escuela al dejar al alumno.

La calibración es una herramienta que se desarrolla con la finalidad de fijar atención en los movimientos que realizan sin darse cuenta y esto se logra conocer más con el apoyo del rapport que se describe a continuación de qué trata y cómo reconocerlo e implementarlo dentro del contexto educativo.

Rapport. Bou (2009) lo señaló como “la capacidad de escuchar con todo el cuerpo, de estar en sintonía con la persona que tienes delante. Es la habilidad para relacionarse con los demás de tal modo que se cree un clima de confianza y entendimiento” (p. 35). Mientras que Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) señalaron que el rapport “es la habilidad de sintonizar de forma sutil, pero profunda con otra persona, generando una relación de confianza en la que sabemos a ciencia cierta que estamos escuchando y siendo escuchados, y también entendiendo y siendo entendido” (p. 41). El rapport del maestro de apoyo se da a través del encuentro con el maestro regular o el padre de familia, y tiene la finalidad de desarrollar la apertura, al mostrar interés de cómo se encuentra, qué le sucede, invitarlo a compartir situaciones, escucharle y conectar con la persona.

El rapport es acompañar al maestro regular o padre de familia a través de una comunicación no verbal, el cual se disponga en atenderle, escucharle, reconocer los sentimientos que son expresados, entender las situaciones que son compartidas, que se desarrolle en el encuentro un clima de apertura, confianza y sintonía, de tal manera que se acompaña a la persona a que exprese lo que le está sucediendo, y con esto, se le dificulta atender al otro, como lo señaló Bou (2009) “Estaremos en el camino adecuado para conseguir todos los objetivos que nos propongamos, cuando seamos capaces de comprendernos a nosotros mismos y a los demás. De esta manera, habríamos incrementado nuestra inteligencia

emocional” (p. 22). Si el maestro de apoyo desarrolla el rapport con los maestros regulares y padres de familia, al experimentarlo, podrán atender los objetivos de los alumnos. De esta manera, una vez que se implementa el rapport, se invita a la disposición y abordar los motivos por el cual se solicitó el encuentro. Para esto, Rojas (2021) comparte la importancia de conectar con el otro y con sus emociones al ponerse en el lugar del otro. Cuando se observa a alguien que sufre y se muestra la empatía, el cerebro segrega sustancias donde activa la generosidad, en cambio cuando se percibe un ambiente agresivo, se libera el cortisol.

En el encuentro con el otro, al darse la comunicación se va calibrando, así como se va dando rapport en la confianza para que la persona se exprese, pero más allá de esto, el maestro percibe algo más, que no logra ver en el mensaje en unión con la expresión que refleja la expresión corporal, es donde aparece la intuición, y se habla sobre esta herramienta interna en el siguiente apartado.

Intuición. Bou (2009) la observó “en los mensajes que se expresan con la entonación y el tono de voz, estudia la postura y analiza los movimientos del cuerpo, la expresión de la cara y la forma de hablar del interlocutor” (p. 45), es la parte de incongruencia entre lo que dice y refleja el coachee. Hay algo que se percibe desde el interior de cada persona al observar al otro, algo que te deja duda, inquietud. Al escuchar integralmente lo que se dice y cómo se dice con los movimientos, el interior a la que se llama intuición como alerta despierta que hay algo que percibe, pero que no se ve sino que se intuye. Para esto, Bou (2009) señaló que “ayuda a escuchar lo que no está, lo que se está evitando o lo que está ausente y que de alguna forma debería estar presente, ya que lo que falta puede llegar a ofrecerte resultados maravillosos” (p. 45).

La intuición del maestro de apoyo se desarrolla al observar a los maestros y padres de familia durante la comunicación, al ir calibrando a través de la observación que están

expresando y al hacer rapport ya en el encuentro al generar confianza y propiciar que exprese su interior, y si hay algo que no logre integrar estas dos herramientas se da la intuición. Hay algo que no expresó el coachee, se observa la comunicación corporal y el mensaje como si estuviera fracturado, como si algo no fluyera.

El acompañamiento del maestro de apoyo al maestro regular se da con mayor cercanía por desempeñarse en el mismo contexto. Y esto propicia buscar el momento para continuar la comunicación que se solicita en la entrevista. En el caso de los padres de familia, se observa en el primer encuentro al atender la agenda de motivos, por el cual se solicita la comunicación.

La comunicación no verbal da información que se válida dentro de la comunicación verbal, para esto las herramientas que contribuyen son: la escucha activa, las preguntas y el feedback, que se describen a continuación.

Las herramientas internas de comunicación verbal, surgen con la finalidad de complementar lo que se obtiene de la comunicación no verbal, para esto Bou (2009) señaló que “recoge todos aquellos eventos comunicativos donde predomina el uso de la palabra hablada o escrita” (p. 30). El maestro de apoyo en la comunicación a través del diálogo, implementa herramientas internas como la escucha activa, las preguntas y el feedback, estas herramientas permiten conocer la situación del coachee, ya sea el maestro regular o padre de familia, inclusive hasta la situación del mismo alumno.

Escucha activa. Desde las aportaciones de O'Connor y Lages (2010) señalaron que “Escuchar parece algo sencillo. Sin embargo, prestar verdaderamente atención a tu cliente y escucharle con atención sin que medie juicio, interpretación o distorsión, constituye una experiencia en verdad muy profunda” (p. 104). Lo cual indicaron cuatro diferentes niveles de escucha: el oír, escuchar a, escuchar para y escuchar consciente, aplicando estos niveles

en la educación. Para enfocar estos niveles en la educación, Bou (2009) describe que el primer nivel es *oír*, identificar aquellos sonidos que se perciben, puede ser del ambiente o la misma plática en el momento que se tiene el encuentro con el coachee maestro regular o padre de familia. En el segundo nivel el *escuchar a*, permite enfocar y atender los mensajes que se dan entre sí, de la relación entre el maestro y el alumno, el maestro y el padre de familia, el alumno y el padre de familia, y escuchar el punto de vista, la experiencia, situación y visión e involucrar eso que *escuchó a* durante la interacción. En el tercer nivel, *escuchar para*, genera un diálogo interior en el maestro de aquello que está escuchando, este nivel se acerca a una buena escucha. En el cuarto nivel *escucha consciente o activa*, el docente logra analizar con profundidad el mensaje que le comparte el coachee ya sea el maestro regular o el padre de familia, es el nivel donde se desarrolla la habilidad de evitar caer en el diálogo interior del maestro de apoyo como coach y enfocar con atención con una mente abierta, dispuesta, receptiva evitando los juicios y prejuicios, lo que el coachee está expresando.

El maestro de apoyo limita su participación durante la escucha activa, mostrar interés y disposición en la exposición del coachee, hacer preguntas relacionadas a lo que está compartiendo y evitar participar de manera personal compartiendo problemas, situaciones, experiencias y proyectos.

Bou (2009) compartió puntos para desarrollar la escucha activa:

1. Evita pensar en otras cosas cuando el coachee se estén expresando.
2. Muestra con todo el cuerpo, el interés al escucharlo.
3. Evita interpretar, dar opiniones o sugerencias.
4. Realiza preguntas claras y evita hacer varias preguntas a la vez.
5. Adopta una actitud objetiva y constructiva.
6. Evita interrumpir, da momentos de silencio y escucha hasta el final.

7. Identifica el mensaje principal, la situación.
8. Evita etiquetar, enjuiciar o evaluar.
9. Mantén la serenidad hasta el término de la conversación.
10. Solicita permiso de compartir puntos que identifiques.

Del mismo modo, Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) señalaron que el coach desempeña un papel secundario, pero vital, cediendo al coachee el papel de actor principal a través de la escucha y consiguiendo crear el mejor entorno posible para que pueda sentirse atendido y comprendido, pensar con más claridad, escuchar su propio diálogo y sus reflexiones, llegando a entenderse mejor a sí mismo, ver la realidad y los problemas desde nuevas perspectivas y encontrar sus propias respuestas (p. 49).

Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) señalan puntos sobre la *escucha activa*:

1. Atiende el tiempo al hablar y darle la oportunidad que se exprese,
2. Escucha primeramente al coachee,
3. Crea espacios de silencios que le permitan pensar y encontrar sus propias respuestas,
4. Mantén el contacto visual,
5. Atiende el lenguaje corporal que está comunicando,
6. Evitar juzgar y reducir la calidad de la escucha, así como inclinarte en distracciones como el dar consejos.

Desde las aportaciones de Wolk (2014) “La escucha activa significa hacerlo con atención y confirmar lo que hemos entendido. Es estar totalmente presente y legítimamente interesado en el discurso del otro” (p. 42). Escuchar con atención y de forma activa, al mostrar la secuencia de lo que el coachee comparte, al percibir que su expresión es atendida y escuchada, que escuche su mensaje desde otra voz al validar o corroborar lo que expresa.

La escucha activa, se hace activa en el momento que el coach interviene con el

coachee por medio de las preguntas, con la finalidad de que el coachee explore y exprese lo que hay en el interior. En seguida se describe un espacio para conocer sobre las preguntas, la importancia de saber estructurarlas para obtener información contundente que contribuyan en el conocimiento de la situación que aborda el maestro de apoyo en el acompañamiento. Para esto, Bou (2009) afirmó que “Un excelente docente debe saber hacer preguntas apropiadas y acertadas en el momento justo y en el contexto adecuado, ya sea en el aula o fuera de esta” (p. 36).

Preguntas. Son aquellas frases interrogantes con la finalidad de obtener información, ideas, pensamientos, sentimientos, situaciones, de las personas, y como señaló Bou (2009) “este método consiste en hacer una serie de preguntas al alumno [maestro regular, padre de familia o tutor responsable] acerca de una cuestión hasta que este descubra por sí mismo la respuesta, en vez de que sea el propio profesor el que se la diga” (p. 36). Para esto, “Una de las mejores cualidades que tienen las preguntas es que no puedes dejar de responderlas, y además la mayoría te obligan a reflexionar sobre tu existencia” (p. 37), lo interesante es saber hacer preguntas adecuadas, conocer sus características como los diferentes tipos de preguntas, la estructura de una pregunta, con estos elementos se realizan diferentes preguntas más acertadas para obtener la información que se requiere.

Las características para que una pregunta sea eficaz y de utilidad para quien va dirigida deberá ser corta, clara, precisa y adaptada:

1. *Preguntas Cortas*, ya que preguntas demasiado largas, no se consigue el objetivo, ya que el coachee podría responder a sólo una parte de la pregunta, olvidar o no comprender que es lo que se le está preguntando, para evitar eso, es muy conveniente una pregunta concreta.
2. *Preguntas Claras*, que identifique qué se le está preguntando, que le sea fácil de entender, con vocabulario sencillo y evitar rodeos.

3. *Preguntas Precisas*, en relación a lo que se quiere saber, hacer la pregunta con el objetivo específico, relacionada con el tema que se está tratando y evitar confusión en el interlocutor.

4. *Preguntas Adaptadas*, conforme a la función, momento y contexto del interlocutor.

Los tipos de preguntas señalados por Bou (2009) y Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) pueden ser abiertas, cerradas y poderosas.

Bou (2009) enfatizó que

Hay preguntas que invitan a reflexionar y guían al otro hacia el buen camino, las hay que permiten dirigir y gestionar la comunicación, otras provocan emociones positivas o negativas, las hay que obtienen respuestas afirmativas o negativas, pero también hay preguntas que ayudan a desarrollar y facilitar el aprendizaje porque exigen ser escuchadas de forma activa. (p. 40)

Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) refirieron que “preguntar bien es un arte y por ello el coach no solo necesita afinar la escucha, sino también entrenarse para formular las preguntas más adecuadas” (p. 60). Se formulan preguntas con la finalidad de conocer y encontrar qué hay en el interior de la otra persona, pero más que darse cuenta quien hace la pregunta, la finalidad de la pregunta es que el mismo coachee descubra qué hay en el interior.

1. *Las preguntas abiertas* según Bou (2009) Son aquellas que animan al alumno a contestar de una manera extensa, elaborando sus respuestas y revelando en ellas, sus verdaderos pensamientos y emociones” (p. 40). Por lo tanto, para Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016), señalaron que “son aquellas que no pueden ser respondidas con un simple ‘sí’ o ‘no’. (...) son abiertas porque dan lugar a una amplia variedad de respuestas: originales, detalladas, inesperadas, asertivas, ...” (p. 62).

Las preguntas abiertas empiezan con adverbios o pronombres interrogativos: qué, quién, dónde, cuándo, cuánto, cuáles, ... están invitando al diálogo, provocar la reflexión e indagar en el interior, gracias a este tipo de preguntas, el coachee exterioriza sus pensamientos, emociones, necesidades, situaciones de tal manera que expresa con libertad y se genera apertura y confianza, son preguntas valiosas para mantener un diálogo y obtener información.

Algunos ejemplos de preguntas abiertas son: ¿Cómo haces tu tarea?, ¿Cómo organizas los tiempos para hacer tareas?, ¿Qué te gusta de tu carrera?

2. *Las Preguntas Cerradas*, como señaló Bou (2009) “son aquellas que requieren una respuesta corta, monosilábica: si, no o quizá, y por lo tanto, no tiene mucho valor para la práctica de coaching, aunque a veces son necesarias para verificar información, resituar de nuevo al interlocutor en la discusión, confirmar que se ha comprendido bien, etc.” (p. 41). Mientras para Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) agregaron que “también con un número, una fecha o un lugar determinado” (p. 63). Este tipo de preguntas limita la expresión de la persona y no son convenientes, si lo que se pretende es animar a la persona a expresar y conocer lo que hay dentro de sí.

Algunos ejemplos de preguntas cerradas son: ¿Quién te trajo al cole?, ¿A qué hora te dormiste anoche?, ¿Ya terminaste tu tarea?

3. *Las preguntas poderosas*, desde el *coaching* educativo propuso Bou (2013), iniciar con el que, esto lo hace específica y la orienta, continuar involucrando a la persona desde él tú, enseguida se pone el verbo como la acción a desempeñar y por último dirigir la pregunta a un futuro positivo.

En concreto: ¿Qué... tú verbo futuro positivo?

Por ejemplo: ¿Qué ...vas a....hacer...para pasar el examen?

¿Qué ...motivos tienes...para terminar la carrera?

Feedback. Bou afirmó (2009) que “es una información que se le da a otra persona relativa a su forma de hacer las cosas o comportamiento, y que tiene por finalidad, mejorar o conseguir actitudes, habilidades, competencias o comportamientos” (p. 42). Por tanto, esta retroalimentación de cómo están realizando las cosas, se hace con la finalidad de compartir la observación con el coachee sobre lo que desempeña o está diciendo de una forma objetiva. Desde la fenomenología, se expresa lo que se observa sobre el fenómeno y lo que ocurre objetivamente, de tal manera que se evite proporcionar algún juicio e interpretaciones personales, así como consejos, evaluaciones u opiniones de aquello que el coachee realiza.

Bou enfatizó (2009) que “Un feedback proporciona a la persona que lo recibe indicaciones acerca de lo que se espera sobre ella” (p. 42). Dentro de la conversación, el maestro de apoyo muestra el panorama de lo que se pretende alcanzar sobre el aprovechamiento, y con el apoyo de preguntas, el coach invita al coachee a mencionar que puede dar de sí para alcanzar esas acciones que está o no realizando. La retroalimentación desde la observación del coach es con la intención de propiciar en el coachee una valoración interior y replantear por iniciativa las acciones que lo llevaran a la mejora educativa del alumno.

El feedback a un maestro regular se puede iniciar con una pregunta: ¿cómo desempeña las actividades que se le entregaron?, ¿observa algún aprovechamiento al aplicar la actividad?, ¿Qué cambios serían más convenientes realizar en la actividad?, con el apoyo de preguntas el mismo maestro o padre de familia va teniendo un feedback sin que se sienta señalado o exigido por parte del maestro de apoyo, más si la retroalimentación es oportuna para la mejora del aprovechamiento del alumno.

La retroalimentación que se brinda al maestro regular o padre de familia puede ser negativo o positivo, los cuales se describen como:

Feedback Negativo: es aquel que pudiera inclinar las acciones a la mejora de su desempeño y rendimiento, como: He observado que no se ha logrado el cumplimiento de los acuerdos, quizá son muchos ... ¿algo impide realizarlos?

Feedback Positivo: es aquel que fortalece la posibilidad de realizar acciones para llegar al cumplimiento, como: Veo que el alumno está cumpliendo con sus actividades, y sus cuadernos tienen una mejor organización y limpieza, de los acuerdos estipulados... ¿Falta por atender alguno? Se le da el feedback al padre de familia, y la pregunta a que valore el cumplimiento de las acciones que se acordaron, por lo que, sin reclamo o señalamiento externo, el mismo reconoce lo que falta por atender. El feedback pretende dar una observación de lo que se ha realizado y encamina a la responsabilidad en la toma de decisiones de las acciones que él mismo desea plantearse para llegar al objetivo. De inicio se aborda el maestro de apoyo como el sujeto de la investigación, su formación inicial, las funciones que atiende dentro de su desempeño docente, enfocando en el acompañamiento para la inclusión educativa, al no encontrar información profunda sobre el acompañamiento, se considera la disciplina del *coaching* educativo como herramienta de acompañamiento dentro de la formación continua del maestro de apoyo, lo cual es oportuno conocer acerca de los saberes del docente que dentro de su trayectoria adquiere e implementa en su práctica educativa.

2.2.4 Saberes del docente

Dentro de este apartado se aborda primeramente el concepto de conocimiento como parte esencial del saber docente, posteriormente se hace mención al desarrollo profesional

del docente en los diferentes momentos de formación, se continúa con los saberes en el desarrollo profesional y por último se describen los diferentes tipos de saberes en el docente.

Tardif (2014) enfatiza que es poco explorada la relación que hay entre el saber y el docente. Esto debido a que los saberes del docente son adquiridos en diferentes momentos y canales. El docente muestra saberes de su historia personal, saberes del caminar como estudiante en educación básica, como media superior. A nivel superior, dentro de la formación inicial como docente, adquirir conocimientos del programa educativo, de la relación con los demás, de su desempeño como estudiante y como futuro docente implementando prácticas educativas. Una vez culminada su formación inicial, el docente comienza su desempeño, y a su vez el conjuntar los conocimientos adquiridos al enfrentar la solución de diversas situaciones, es ahí donde se incrementan sus saberes. Los conocimientos que el docente adquiere a lo largo de su formación los implementa en su desempeño y adquiere saberes que le permiten un mejor desarrollo profesional de la práctica educativa, como lo señaló Tardif (2014) “el saber de los profesores puesto en práctica con su trabajo y con sus actividades profesionales” (p. 19).

El proceso donde los maestros en los diversos momentos de la formación adquieren conocimientos, herramientas, desarrollan competencias y actitudes; y estos, se van integrando a lo largo de su trayectoria profesional. Para esto, Reyes (2015) señala la importancia:

de analizar el desarrollo profesional de los docentes, es decir, su formación inicial y su formación continua, con el propósito de identificar cuáles conocimientos se pretenden que posean los profesores en cada uno de estos momentos, sin dejar de lado la discreción sobre la importancia de retomar los conocimientos que traen sobre la enseñanza y el aprendizaje al ingresar a una escuela formadora de docentes. (p. 82)

2.2.4.1 Saberes en el desarrollo profesional docente. Desde los saberes estudiados y propuestos por Tardif (2014), hay saberes que se adquieren a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional, la historia y experiencia de vida, el recorrido como estudiante, los conocimientos que se adquieren en este camino de la formación, los saberes que siguen aprendiendo de su formación continua, al experimentar el rol docente e identificar la necesidad de nuevos conocimientos, darse cuenta de que no es suficiente la formación que adquirieron en el rol de estudiante.

A través de estos momentos de experiencia, el docente integra conocimientos y construye una gama de diversas herramientas que le permiten el desempeño y desarrollo profesional en su práctica. Implementar conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias que le permiten enfrentar y solucionar situaciones cotidianas capaces de integrar y articular conocimientos, así como construir saberes para un equilibrio en el desempeño de la práctica educativa.

Nuevamente se retoma que el propósito de esta investigación es revisar los saberes de *coaching* que el maestro de apoyo implementa en el acompañamiento que brinda dentro de sus funciones, se obtuvieron datos que señalan la existencia de maestros de apoyo que tienen formación en *coaching* y lo implementan en el área educativa. Cabe aclarar que los maestros tienen formación en *coaching* desde el interés personal y profesional, ya que dentro de la formación continua eligen adquirir conocimientos sobre *coaching*, como una disciplina que les permite construir saberes, afrontar realidades y desarrollar un acompañamiento profesional.

Desde la clasificación de saberes, Tardif (2014) mencionó que el docente los adquiere de diversos lugares y momentos; dentro de su quehacer educativo, en la construcción de su persona, en la relación de lo que son y lo que hacen de una forma integrada. El maestro se

desempeña en su contexto escolar con lo que él *es* como persona y lo que hace en su práctica; articula el ser y quehacer docente, ya que sin dejar de ser, realiza un quehacer, y a su vez busca trascender y profesionalizar su desempeño, es por esta integración de su ser y quehacer docente, busca continuar su trayecto formativo e integrar saberes que le permitan un desarrollo pleno de su ser docente al hacer un desarrollo profesional íntegro.

Dentro de la formación continua del docente, su desarrollo personal y profesional, le permiten construir saberes que enriquecen y desarrollan su desempeño. Para esto, es oportuno conocer los tipos de saberes que le permiten al docente tener un desarrollo personal y profesional dentro de su práctica educativa.

2.2.4.2 Tipos de saberes en el docente. Conocer los tipos de saberes permite “definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2014, p. 29). Este esquema de saberes permite conocerlos y seleccionar aquellos que dan respuesta a la investigación, la cual pretende identificar los saberes que el maestro de apoyo adquiere de la formación en *coaching* e implementa en el acompañamiento que brinda dentro de su desempeño profesional. Es conveniente mencionar que los saberes provienen de diferentes momentos, lugares, situaciones, relaciones y formaciones, y se construyen con base a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes al desempeñar la práctica educativa e impacta en un conocimiento y crecimiento personal y profesional.

Profesionales. La práctica docente implica un conocimiento científico de un saber específico, el cual es adquirido en la formación institucional profesional de los docentes (Grisales-Agudelo, 2009), con la finalidad de construir enseñanzas y saberes para las ciencias, tanto para la ciencia humana como para la ciencia de la educación, los

conocimientos se van construyendo en saberes a través de la práctica de una formación científica. Estos saberes son llamados saberes profesionales.

Dentro de la formación inicial, el maestro va adquiriendo saberes de teorías que son aplicadas en la práctica; y de la práctica vuelve a las bases teóricas que sustentan los conocimientos desde la ciencia de la educación. Para esto, se considera la transposición didáctica: el momento de que ese saber sabio de las teorías pasa al saber enseñado, es un gran riesgo en lo que se sigue transmitiendo si no se apoya de la ciencia, se resalta la aportación de Chevallard (2000) sobre “el sistema educativo, enteramente colmado de voluntad humana, podría moldearse según la forma de nuestros deseos, de los cuales no sería sino una proyección, en la materia inherente de una institución” (p. 13).

Los saberes que el docente va convirtiendo con base en su reflexión, nuevas interrogantes, análisis, construcción, evidencias, e ir corroborando ese saber sabio desde las teorías científicas que lo proporcionan las instituciones, universidades y escuelas que forman desde y para las ciencias educativas.

Los saberes profesionales son adquiridos en la formación inicial, como señaló Reyes (2015) esos saberes “se brinda en las instituciones formadoras en el momento que el profesor inicia sus estudios en este campo y en el que desempeña el papel de alumno” (p. 82). Dentro de esta formación, el alumno y futuro docente tiene la misión de integrar lo enseñado institucionalmente con su conocimiento personal y práctico, así como desarrollar su propio conocimiento para la didáctica del contenido (Mellado, 2003, p. 353, citado en Reyes, 2015, p. 81); y esa integración se va formando de la experiencia que el alumno tiene durante sus prácticas educativas y ajustar saberes al corroborar de las teorías científicas.

Dentro de la formación inicial de los maestros de educación especial, se han modificado los planes de estudio conforme se actualizan las reformas educativas, y se hace

mención de esta formación, ya que hay docentes en servicio formados con el plan de estudios 1985, plan de estudios 2004 y actualmente está próxima por egresar la primera generación como licenciados en inclusión educativa formados con el plan de estudios 2018.

Los docentes de educación especial formados con el plan de estudios 1985 tienen la formación inicial desde un enfoque médico y terapéutico, mientras que los docentes de educación especial formados con el plan de estudios 2004 cuentan con una formación inicial con enfoque pedagógico y dentro del programa integran asignaturas de español y matemáticas, por lo tanto, los futuros docentes de la licenciatura en inclusión educativa (actualizada por la licenciatura en educación especial) formados con el plan de estudios 2018 tienen formación y profundizan en conocimientos de asignaturas de contenidos curriculares de educación básica, al dar respuesta al enfoque inclusivo como lo señala la LGE conforme la reforma educativa del 2018, así como la reforma 2016 en revisar desde las escuelas normales la formación de los docentes con la finalidad de dar respuesta a una educación inclusiva.

Curriculares. Son los que forman parte de los programas escolares, aquellos que el maestro implementa en su práctica educativa lo cual domina, transmite y evalúa en los alumnos. Tardif (2014) señaló que:

corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. (p. 30)

Dichos programas son la base de la educación formal desde las necesidades educativas que presenta la sociedad y de los objetivos que se pretende alcanzar en los estudiantes. Es importante destacar que los programas escolares no son estáticos, sino que

evolucionan conforme a las expectativas de la sociedad y las necesidades de los estudiantes, lo que exige una constante revisión y actualización de los programas. Para esto, el maestro es fundamental en la implementación de los programas, ya que es el responsable de llevar a cabo las actividades de enseñanza y evaluación que permite el aprendizaje de los alumnos.

Pedagógicos. Se adquieren a lo largo de la práctica, lo cual Tardif (2014) afirmó que, se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. (p. 29)

Dichos saberes, el maestro aplica de diversas formas con la finalidad de enriquecer el desempeño de su práctica y que todos sus alumnos adquieran los conocimientos. Una vez que el docente implementa conocimientos, desarrolla habilidades y construye saberes, le permiten la reflexión y la mejora su práctica educativa, como lo señaló Zambrano (2006) que “el saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje” (p. 227). Para esto, el maestro al poner en práctica sus conocimientos en la enseñanza, va ajustando y reflexionando lo que sabe y lo que le falta por aprender para el desarrollo de su práctica educativa, y así observar el desempeño a través de una reflexión, detecta que por más que intenta transmitir conocimientos a los alumnos, de hacer todo lo que está a su alcance, requiere del apoyo de disciplinas que le proporcionen conocimientos, herramientas y saberes que le permitan brindar un acompañamiento pedagógico y profesional para un mejor aprovechamiento académico de los alumnos.

Disciplinarios. Son aquellos saberes que se adquiere a través de otras disciplinas, como señaló Tardif (2014) “son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos” (p. 30), lo cual se puede encontrar en instituciones, escuelas o universidades. Las disciplinas surgen de las necesidades que presenta una sociedad o una tradición cultural, por lo que sus saberes se adquieren a través de cursos, diplomados y talleres. Esta intervención propicia el incremento de saberes útiles y de apoyo para el desempeño educativo del docente. Cabe mencionar que, la formación en alguna disciplina es independiente de la que se imparte en las escuelas formadoras de docentes o en aquellas escuelas enfocadas en la ciencia de la educación.

Dentro del saber disciplinar, se observa el gesto y modo de cómo el profesor maneja lo que conoce; al dudar, reflexionar, corroborar y afirmar lo que la disciplina le transmite a través de la práctica docente, para esto, Zambrano (2006) señaló que “el saber disciplinar es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado” (p. 227). El momento cuando un profesor identifica que necesita adquirir conocimientos que complementen su formación inicial, se inclina en la formación continua a través del estudio de disciplinas, que le permiten adquirir conocimientos, herramientas y saberes que va aplicando en su desempeño. De igual postura, Contreras (2013) afirma que resulta complicado qué surge del trabajo durante la formación, y qué se pone en práctica en el proceso de acompañar a los alumnos desde sus necesidades y demandas, y considerar lo que plantean otras disciplinas en el proceso de la formación docente. Ya que dentro de la formación, no es suficiente el conocimiento, sino el saber que se adquiere para aplicarlo en diversos momentos como alumnos.

Para efectos de la investigación, se aborda un espacio sobre la formación disciplinar en *coaching*, el cual trata de conceptos básicos, herramientas de comunicación y competencias que el maestro adquiere para ser implementadas en su práctica educativa.

Experienciales. Se adquirieron a lo largo del desempeño docente durante la práctica educativa, donde se involucran conocimientos profesionales como aquellos que adquirieron en la formación inicial, saberes curriculares como los contenidos que vienen dentro del programa curricular que imparte a los alumnos, pues son saberes que el docente debe dominar para transmitir a los alumnos, los saberes pedagógicos como los saberes que se van adquiriendo al exponer, ajustar y evaluar sus prácticas educativas con la finalidad de identificar fortalezas y áreas de oportunidad, los saberes disciplinarios al adquirir conocimientos e implementarlos en el desempeño de sus funciones, con este conjunto de saberes, se podrá identificar los saberes experienciales que el maestro tiene de la función de su práctica y de su formación, con esto señaló Tardif (2014) que,

el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina, y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos. (p. 31)

El docente refleja sus saberes justo en el momento que proporciona ideas e integra los saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares y profesionales, al afrontar situaciones que ameritan la intervención, sin seleccionar unos u otros saberes, sino que todos sus conocimientos integrados los implementa al realizar su práctica, y así desde esa integración de saberes es la experiencia. El momento cuando un maestro encuentra la resolución de una dificultad, no empieza a separar o identificar de dónde proviene su saber, sino el saber de la

experiencia es integral a lo que un maestro es y hace en la construcción del área personal y profesional para brindar el servicio educativo.

Los saberes experienciales del docente se construyen de las aportaciones de los otros saberes, así como al relacionarse con las demás personas dentro y fuera del contexto escolar; dentro del contexto escolar la interacción con los maestros, alumnos, personal administrativo y padres de familia, mientras que fuera del contexto escolar el contacto con la familia, amigos, vecinos de tal manera que refleja saberes, como lo señaló Tardif (2014) en relación a la experiencia, se trata de reflexionar críticamente sobre lo que sabe de la teoría para poder aplicarlo, tanto antes como después de la práctica. La interacción con estas personas, de alguna forma otorgan alguna aportación sobre el desempeño personal y profesional dentro del área laboral, y atender en la medida de sus intereses para la construcción de los saberes experienciales. El maestro conforme incrementa su práctica, va ajustando sus conocimientos y construyendo nuevos saberes que le permiten desempeñarse frente al alumno y pueda dar respuesta a las situaciones que van suscitando en la dinámica diaria del desempeño docente. Como lo señala Delory-Momberger (2020) sobre los conocimientos que se adquieren no se quedan como se reciben, sino se van modificando en profundidad y estructura al aplicarse en diversas situaciones, se construyen saberes que la experiencia va dejando en la práctica del maestro.

La adquisición de cualquier saber depende de la reflexión que cada docente hace de su práctica desde lo que *es*, puesto que no puede dejar de *ser en el hacer* de sus funciones, como lo señaló Tardif (2014) “el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen” (p.14). Dentro del mismo enfoque, Shulman (2001) afirmó:

lo que un profesor hace cuando analiza en forma retrospectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros. Es a través de esa serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia. (p. 191)

La reflexión que el docente hace de su desempeño, así como de la formación que requiere para dar respuesta a las situaciones que enfrenta, propicia la búsqueda de continuar su trayecto formativo, como señaló Tardif (2014) “lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje” (p. 28), la formación inicial como base de su práctica, requiere de actualización, adquirir nuevos conocimientos que no sustituyen sino que construyan nuevos aprendizajes, (...) al señalar que

todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuada. (p. 28)

Identificar los saberes experienciales de los docentes requiere de pautas que permitan observarlos, para esto Tardif (2014) señaló las relaciones e interacciones que tiene los agentes en la práctica, las normas y obligaciones del trabajo, y la institución organizada con diversas funciones, desde esta perspectiva, se observan saberes experienciales de los docentes. Mientras tanto, Contreras (2023) comenta que la relación con sus alumnos no se limita al conocimiento que posee, sino que también se ve influenciada por sus vivencias, cómo se relaciona con ellos y qué se pregunta sobre su propia práctica. Las situaciones que surgen durante sucesos inesperados con los alumnos, la exploración de diferentes escenarios y la disposición a lo inesperado contribuyen a la experiencia del docente. Esta experiencia no se

limita simplemente a conocimientos teóricos, sino que implica adquirir habilidades para mejorar su desempeño educativo.

Una vez mencionados los saberes del docente desde la perspectiva de Tardif, es conveniente nombrar que, los *saberes disciplinarios* y los *saberes experienciales* del maestro de apoyo de implementar el *coaching* educativo en la educación, es una disciplina que aporta al acompañamiento que se brinda en educación especial.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el tipo de enfoque, estudio y método de la investigación, así como los instrumentos que se implementan para la recopilación de datos del contexto, los sujetos participantes y las aportaciones de implementar el *coaching* educativo. La metodología elegida pretende identificar las categorías resultantes de las descripciones y experiencias de los sujetos al implementar esta disciplina en el acompañamiento. Posteriormente, se describe el proceso del trabajo de campo que se realizó en la investigación, y por último realizar el análisis de la información recolectada, así como el análisis de saberes de *coaching* educativo que usan en su desempeño, como maestros de apoyo, en el acompañamiento.

3.1 Tipo de Investigación Cualitativa Fenomenológica

La aplicación del *coaching* en la educación se considera un tema innovador, poco estudiado en el nivel de educación especial. Fue necesario realizar un estudio diagnóstico cuantitativo con la finalidad de identificar a maestros de apoyo que implementaran el *coaching* en su desempeño educativo. A partir de esto, es pertinente conocer más a fondo su experiencia en la aplicación del *coaching* en el nivel de educación especial, tanto en el contexto nacional, como local.

Hernández, Fernández y Baptista (2014), comentan que la investigación cualitativa fenomenológica permite “comprender los fenómenos, explorandolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), de tal manera que, para llegar a una nueva comprensión del fenómeno es necesario registrar la comprensión de la experiencia de los sujetos y el significado que ellos dan de los diversos momentos del fenómeno, cada uno desde su propio contexto e historia.

La perspectiva cualitativa fenomenológica parte del fenómeno tal como es, desde los casos e incidencias reales. Ríos (2017) afirma que este tipo de investigación (2017) “estudia uno o pocos casos y los analiza a profundidad” (p. 80). La presente investigación pretende realizar el análisis cualitativo de la información que los sujetos reporten acerca de su experiencia.

La metodología del análisis fenomenológico estudia una realidad tal como es vivida y percibida por los sujetos que la viven en su propio contexto, recoge la comprensión de quienes la experimentan y trata de comprender esos aportes analizando los datos y buscando unidades de significado básicas y otras cada vez más amplias. Martínez (2004) señala que el método fenomenológico busca la esencia de un fenómeno desde “una experiencia cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal única propia de cada ser humano” (p. 137). Esta búsqueda se realiza partiendo de esa vivencia y percepción de los sujetos que la viven.

Las unidades de significado básicas son llamados “códigos” y las unidades de significado más amplias, formadas por grupos de códigos, son llamadas “categorías”. Ambos tipos de unidades de significado son obtenidas de manera inductiva, es decir, a partir del análisis de los aportes de los mismos sujetos. Estos códigos y categorías permiten describir la comprensión del fenómeno que los sujetos comparten de manera individual, para luego llegar a una nueva comprensión de ese fenómeno con las aportaciones de todos.

De esta manera, se busca una nueva comprensión, pero no desde la visión del investigador, sino desde los mismos sujetos, lo más objetivamente posible. Los sujetos experimentan la realidad todos los días, han ganado experiencia interactuando con las características propias, concretas y responden a esa realidad a partir de los aprendizajes propios y de los aportes de las otras personas que la comparten. Vara señala la perspectiva

cualitativa fenomenológica (2012) “se centra en la subjetividad de las personas, en cómo entienden el mundo, en cómo interpretan la realidad, en el significado de las cosas” (p. 207).

La respuesta a esa realidad va formando nuevos saberes y experiencias que solo pueden ser conocidos si se acerca a ellos con una mentalidad abierta, evitando los prejuicios y las categorías propias del investigador. Si se quiere conocer lo que los sujetos piensan de lo que viven, es necesario establecer una relación de confianza y apertura a sus reflexiones para obtener de ellas lo que piensan de la parte de la realidad que se quiere observar.

Por ello, se decide que el tipo de enfoque de la investigación sea cualitativa fenomenológica, buscando identificar y analizar los saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento a partir de la comprensión de su propia experiencia, entender y comprender sus experiencias en relación con el fenómeno. Es necesario identificar los sujetos que dicen implementarlo, para luego profundizar en su comprensión a través de sus aportaciones.

Una vez identificado los sujetos, se exploran sus aportaciones sobre dicho tema: qué piensa acerca del acompañamiento, a quiénes acompaña, cuáles herramientas y competencias utiliza en el desempeño de la práctica, cuál ha sido su experiencia, cuáles procesos ha implementado, cómo lo ha hecho, cuáles han sido los resultados, qué beneficio aporta el *coaching* a la práctica docente..., esto permite registrar qué saberes del *coaching* educativo comprende y aplica. A partir de estas comprensiones, se analiza la información y se identifican aportaciones para el acompañamiento de los maestros de apoyo, describiendo los conceptos, competencias, herramientas y saberes de esta disciplina en el acompañamiento de los maestros de apoyo desde la inclusión educativa.

Esta investigación permitirá acercarse a los saberes que se podrían seguir clarificando y desarrollando en la práctica docente de la educación especial, a las aportaciones que los

maestros de apoyo puedan sugerir al acompañamiento y permitirán conocer elementos y relaciones que podrían ser objeto de posteriores investigaciones. Enseguida, se describen características del contexto donde desempeñan su función los participantes.

3.2 Contexto

En este apartado se describen los contextos donde los maestros de apoyo desempeñan el acompañamiento y posteriormente se mencionan las características de los sujetos que participan.

La investigación cuenta con participantes de dos contextos: uno de ellos está ubicado en Allende, al sur del Estado, y se considera como área rural. El otro contexto está localizado en el centro de Monterrey, se considera como área urbana. Ambos contextos forman parte del estado de Nuevo León.

Las características de las escuelas localizadas en Allende son pequeñas en infraestructura, cuentan con los servicios básicos de agua y luz, se considera poca la población estudiantil, la comunicación que tienen los maestros entre ellos y con los padres de familia se realiza por medio de los teléfonos celulares personales de los docentes. Señalan tener poca señal de internet en el contexto local y utilizan sus datos o el internet de sus hogares fuera del servicio en las escuelas. En cuanto al contexto socioeconómico de las familias, los integrantes cuentan con un empleo temporal y baja remuneración salarial.

Los dispositivos digitales no son recientes, por lo que prestan un servicio básico de comunicación y de acceso al internet. En cuanto al servicio de internet en el contexto local, se identifican áreas donde la calidad de la señal no es buena y se dificulta el enlace de comunicación con los padres de familia.

Las características de las escuelas en la ciudad de Monterrey, son de infraestructura grande, cuentan con servicios de agua, luz, teléfono e internet. La mayoría de las escuelas

cuentan con áreas de biblioteca, así como la realización de actividades deportivas. La disponibilidad de los maestros es flexible y colaborativa, se comunican entre los docentes y padres de familia a través de sus teléfonos celulares y se considera que las escuelas tienen una población estudiantil amplia. En el contexto socioeconómico de las familias, se observa que hay desde un nivel bajo hasta un nivel alto; así mismo en los empleos hay situaciones de padres que tienen empleos temporales como aquellos con empleo establecido, los salarios que perciben va desde un salario mínimo hasta salarios altos. La escolaridad de los padres de familia se encuentra en la misma situación, algunos padres cuentan con estudios básicos de primaria, secundaria, y/o preparatoria, así como padres con formación profesional. En la mayoría de las familias, se busca la posibilidad de adquirir uno o más dispositivos como celulares, tablet y computadora, esto para tener una mejor comunicación, así como el aprovechamiento en la educación de los hijos.

3.3 Participantes

La descripción de los participantes se realiza de la información recabada del formulario digital, así como de las aportaciones que los maestros hacen en las entrevistas. La información relacionada a la formación inicial y formación en *coaching* se aborda en el análisis de los resultados en el capítulo 4.

En seguida se describen los datos generales de seis sujetos de estudio, entre ellos participa 1 varón y 5 mujeres, cuyo promedio de edad es 43.7 años, 15.4 años como promedio del servicio en el sistema educativo y 14.7 años como promedio en el servicio de maestro de apoyo. Los participantes que pertenecen al sistema educativo federal son 6, mientras que 5 de ellos prestan el servicio en el nivel de primaria y 1 en preescolar. En el turno matutino laboran 5 maestros y 1 señala que cambió su servicio al turno vespertino. Los seis sujetos expresan la disposición e interés en participar, por lo que responden el formulario digital.

A continuación, se describen los instrumentos que se utilizaron en la recolección de datos proporcionados por los participantes.

3.4 Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos. Un formulario digital con cuestionario estructurado que permite recolectar datos generales de los participantes, así como datos de la formación inicial y la formación en *coaching* y una entrevista con cuestionario semiestructurado que permite recoger información de la implementación del *coaching* educativo a través de la libre expresión de los sujetos, de tal manera que los participantes tengan la apertura para describir sus experiencias de cómo implementar esta disciplina.

3.4.1 Formulario digital

Este instrumento recolecta información de datos generales de los participantes, de la formación inicial y la formación en *coaching*, lo cual podrá observar el contenido de dichos apartados al final del documento. En el APÉNDICE 1 Formulario digital: cuestionario estructurado, muestra las preguntas de los tres apartados, en el APÉNDICE 2, Datos de la formación inicial de los participantes y en el APÉNDICE 3 Datos de la formación en *coaching* de los participantes, de igual manera en cada apartado muestra las preguntas. El instrumento digital se envía al maestro de apoyo una vez que acepta participar en la investigación, quedando en acuerdo el momento para la entrevista vía zoom para responder el cuestionario semiestructurado. Los datos generales de los participantes se describen en el capítulo 3, mientras que la aportación referente a la formación inicial y la formación en *coaching* se describen en el capítulo 4 dentro del análisis de resultados. Enseguida se describe la entrevista que se realiza con el apoyo de un cuestionario semiestructurado.

3.4.2 Entrevista

La recolección de datos para la investigación cualitativa se realizó a través de una entrevista por zoom, con el objetivo de recoger aportaciones de las experiencias que los participantes han acumulado al implementar el *coaching* educativo, lo que permite registrar saberes que esta disciplina les ha dejado para el acompañamiento. La entrevista se realiza por medio de un diálogo entre el investigador y el participante, como señaló Ríos (2017), con la finalidad de obtener información a través de preguntas, de observar respuestas, posturas, gestos, tonos y ritmos en las que el participante se expresa. La entrevista es una técnica valiosa que permite identificar mensajes verbales y corporales que el maestro de apoyo transmite.

Se decide dar forma a una entrevista semiestructurada cuidando lo que Martínez (2004) refirió acerca de este tipo de entrevista: flexible, con apertura, que permita que el participante responda con libertad, teniendo clara la finalidad del encuentro, con apertura a recoger todos los datos que el participante quiera expresar; contenga preguntas que motiven a los participantes a describir sus experiencias e intereses de cómo se ha relacionado con el tema de investigación y colabore de manera libre con sus aportaciones.

La entrevista se realizó por medio de la plataforma digital Zoom, lo que permite guardar el video del encuentro una vez finalizada la entrevista, según las aportaciones de Cresswell (1998) de “usar los procedimientos adecuados para grabar” (p. 76). Es oportuno comentar que la grabación del video fue con la previa autorización de cada participante.

Dentro de la metodología, se elaboró un protocolo que describe el proceso en el que se llevó a cabo la entrevista, así como la mención de los principios éticos y del permiso para grabar la entrevista por Zoom.

En el diseño de la entrevista se atendió que las preguntas que se harían a los participantes, evitaran redundar en temas, pero conservando la flexibilidad de responder conforme a la experiencia de los maestros de apoyo. A continuación, se describe el cuestionario y los apartados que este tiene para la recolección de los datos que los participantes proporcionan.

El cuestionario semiestructurado con la finalidad de obtener información sobre los saberes disciplinarios y experienciales de *coaching* educativo que el maestro de apoyo implementa en el acompañamiento.

Las preguntas del cuestionario son compuestas y abiertas, ya que favorecen la libertad en la expresión del participante, sin orillar u obligar a responder ni sesgar sus aportes. Las preguntas abiertas sobre conceptos generales del tema de investigación, permiten que el maestro exprese el contenido que tiene del tema. Si los maestros dicen implementar el *coaching* en su desempeño educativo, y que han tomado algún tipo de formación, la respuesta a las preguntas abiertas permite identificar conceptos, conocimientos, experiencias, habilidades, herramientas, procesos y saberes que los maestros tienen respecto a la disciplina y a su experiencia de implementarlo en el acompañamiento.

El carácter semiestructurado permite la apertura en preguntar y responder, con la flexibilidad de hacer preguntas que complementen la información, buscando recoger los datos con objetividad, realizar las aclaraciones necesarias y profundizar en las experiencias. El diseño y aplicación adecuados del cuestionario favorecen contar con aportaciones a partir de las cuales se identifiquen las unidades de significado, códigos y categorías sin la estructura cognoscitiva del investigador, sin manejar la dirección o rumbo que va mostrando la información, sino partiendo de los hallazgos que los participantes otorgaron. APÉNDICE 4 Entrevista: cuestionario semiestructurado.

A continuación, se describe el proceso que llevó el trabajo de campo considerando una etapa inicial introductoria, el desarrollo al momento de estar en el campo con los participantes y la conclusión como parte final de la investigación en el campo, lo que permite posterior a esto, describir el análisis que se realizó con los datos e identificar categorías de esta investigación.

3.5 Trabajo de Campo

El proceso que tiene el trabajo de campo se describe en tres momentos: Introducción, desarrollo y conclusión. La introducción describe las acciones iniciales que se tuvo para contactar a los participantes, el desarrollo se aborda el proceso que se tiene contacto directo con los sujetos y la conclusión es la parte final donde el investigador registra observaciones que tiene de cada encuentro con los participantes. Cada uno de estos momentos se describen fases del proceso que lleva la investigación.

Introducción. El estudio diagnóstico identifica seis maestros de apoyo que implementan el *coaching* en el acompañamiento, esto permitió iniciar la investigación a través de un trabajo de campo inicial que se describe en dos momentos: El primero de contactar a los participantes y posteriormente informarles sobre la investigación.

Contactar a los participantes. Primeramente, se envía un correo electrónico a los maestros de apoyo que fueron identificados con la invitación a participar en la investigación. Debido a la ausencia de respuesta por parte de los sujetos, se establece comunicación con los supervisores de las dos zonas escolares y se solicita el apoyo para contactar a los maestros con la finalidad de invitarlos a participar en la investigación.

Con la ayuda de los inspectores, se envía mensaje por whatsapp a los maestros de apoyo, quienes responden estar en disposición de colaborar. Con su disposición a colaborar, se les solicita un tiempo para informarles sobre el proceso de la investigación.

Informar a los participantes sobre la investigación. De forma individual, a través de una llamada telefónica, se explica a cada maestro que se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos, uno es el formulario digital, desde la plataforma Google, y otro es la entrevista semiestructurada. El formulario recopiló datos generales de los participantes, así como información sobre su formación inicial y su formación en *coaching*. La entrevista semiestructurada registraría saberes de *coaching* educativo que los maestros de apoyo implementan.

Desarrollo. El desarrollo del trabajo de campo se consideran dos momentos, primeramente contar con su participación para responder el formulario digital y posteriormente la entrevista.

El formulario digital, se envía a los participantes el formulario digital vía whatsapp, para responder el cuestionario estructurado sobre los datos generales, la formación inicial y formación en *coaching*. Datos recolectados de este instrumento, se consideran para la descripción de los participantes en el capítulo 3 y la información sobre la formación para el análisis de los resultados en el capítulo 4.

La entrevista, se lleva a cabo a través de zoom, y al momento de iniciar la grabación, se agradece al maestro de apoyo la participación en la investigación, se solicita su autorización para grabar la entrevista y se le pide responder con libertad, desde su experiencia respecto al tema central de investigación. Se informa que el cuestionario es semiestructurado, con la apertura de preguntar dudas, en el caso que el cuestionamiento cause confusión. La entrevista vía zoom permite seleccionar el lugar de preferencia del participante, así como el horario disponible. Se les informa que la duración de la entrevista es aproximadamente entre 40 a 60 minutos, a lo cual muestran disposición a participar. Al término de cada entrevista el

investigador agradece la participación y la valiosa aportación que hacen cada uno de ellos, así como informales una vez que la investigación haya llegado a término.

Conclusión. El investigador toma nota de aportaciones que hacen los maestros de apoyo una vez concluida la entrevista con el objetivo de aportar en las conclusiones de la investigación.

A continuación, se describe el análisis de la información que permite identificar códigos y categorías de los datos proporcionados por los participantes.

3.6 Análisis de la Información

Una vez recopilada la información que los participantes proporcionaron, se prosigue a identificar los códigos y categorías, propias de la investigación cualitativa fenomenológica, como lo señala Martínez (2004) a través de un proceso de categorización de los datos que los maestros de apoyo compartieron en las entrevistas.

La identificación de las categorías lleva el siguiente proceso:

1. Primeramente, las aportaciones de los participantes que se recogieron en la grabación de la entrevista, se transcriben en un documento Word; identificando las aportaciones de los diferentes interlocutores. Enseguida se da lectura general a cada una de las entrevistas con la finalidad de familiarizarse con el lenguaje y las experiencias compartidas por los sujetos. Posteriormente se trabaja con el documento Word enumerando textos y páginas.
2. Se continúa con la asignación de códigos a las unidades temáticas, conceptos e ideas en con negrillas en el documento Word según las aportaciones del participante. Complementando este paso, se coloca la entrevista en un documento de Excel, asignando las columnas A, B, C, D,... para colocar en cada una las preguntas del cuestionario semiestructurado y en las filas 1,2,3,... los participantes y sus respuestas

respondiendo desde su fila a la pregunta que tiene cada columna. Esto con la finalidad de exportar el archivo al Atlas.ti y asignar códigos a los datos proporcionados para realizar un análisis inductivo.

3. Una vez que se les asignan los códigos en el software Atlas.ti, se observa la relación de los códigos entre sí. Para esto, se agrupan en diversas unidades temáticas, fusionando aquellos que forman parte de la misma categoría. De esta manera se obtienen las categorías.
4. Se identifican las subcategorías a través de los códigos que tiene mayor relación desde las aportaciones de los sujetos.

Esto permite ver la relación que hay entre los códigos y las categorías desde la información proporcionada por los sujetos, identificar los resultados a través de la observación pura, sin dar ideas, proporcionar datos o información a los participantes, objetiva y real, de tal manera que la información no sea manipulada por el investigador, sino que muestre las experiencias y aportaciones de los participantes sobre el tema, como señala (Álvarez-Gayou, 2007) sobre la “incorporación de los datos que se obtienen para crear las categorías, en vez de establecerlas previamente” (p. 108), lo que permite contrastar, posteriormente, los resultados de la investigación con las aportaciones teóricas.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente investigación se analizaron los datos de seis participantes, datos proporcionados a través del formulario digital, lo cual permitió describir características de los sujetos y posteriormente, la entrevista a los participantes con el apoyo de un cuestionario semiestructurado.

4.1 Etapas del Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron obtenidos de un cuestionario estructurado a través de un formulario digital y de un cuestionario semiestructurado por medio de la entrevista, dichos instrumentos son analizados de la siguiente manera:

Formulario Digital: A través de una tabla de contenido proporcionado, se identifica la formación inicial y la formación en *coaching* de los participantes.

Entrevista: A través de un análisis inductivo con el apoyo del Software *ATLAS.ti*, se identifican códigos constantes y códigos fusionados, así como las categorías y la relación que hay entre ellas.

4.2 Análisis y Resultados por Instrumento

El análisis de los datos se aborda desde los instrumentos, esto con el objetivo de mostrar resultados desde las aportaciones que se reflejan en cada uno de ellos.

4.2.1 Formulario digital

Dentro del cuestionario estructurado, los participantes proporcionan datos generales que se presentan en la descripción de los participantes en el capítulo 3. A partir de los datos de dicho formulario, se presenta el análisis de datos en cuanto a la formación inicial y formación en *coaching*.

La formación inicial de 6 participantes, 2 de ellos tienen formación en educación especial en el área de Problemas de Aprendizaje con el plan de estudio 1985, mientras que 2 cuentan con formación inicial en psicología, 1 su formación inicial en Educación Preescolar y 1 con una formación inicial en Educación Secundaria, este último participante señaló que posteriormente tomó la formación en Educación Primaria.

Respecto a la formación con posgrado participan: un participante con Licenciatura en Preescolar y otro sujeto que tiene formación en dos Licenciaturas: Primaria y Secundaria. Los participantes cuentan con una formación continua de Maestría en Psicología Educativa y en Educación Superior. Se puede ver en APÉNDICE 2 Datos de la formación inicial de los participantes.

Por lo tanto, solamente 2 maestros de apoyo tienen la formación en educación especial, 2 en psicología, 1 en Preescolar y 1 en Secundaria. Se identifican a participantes que señalan no tener formación en educación especial, sin embargo, buscan capacitación y profundizar más en esta área de atención.

La formación en *coaching* se observa que de los 6 participantes, 3 señalan tener autoformación, 1 tomó un curso, 1 recibió su formación a través de un diplomado y 1 señaló tomar un posgrado. Todos los participantes refieren haber recibido formación en *coaching* educativo entre el año 2000 al 2020 en el área y contexto local, con una modalidad 3 de ellos en línea, 2 de forma presencial y 1 semipresencial. El tiempo de formación en *coaching* señalan 3 participantes fue menor a una semana, 1 de los participantes menor a un mes, 1 menor a seis meses y 1 con dos años de formación; estos dos últimos participantes, 1 recibió constancia del diplomado y el otro 1 recibió título de posgrado. El participante que recibió el diplomado refiere que tomó un curso de tutoría para acompañar a maestros noveles, mientras que el otro participante refiere las herramientas que adquirió de la formación en la Maestría

en Educación Secundaria, más no en *coaching*. Respecto al documento que recibieron 4 de los participantes señalan que no recibieron constancia debido a que tuvieron autoformación, así como una semana en un curso. Se puede ver en APÉNDICE 3 Datos de la formación en *coaching* de los participantes.

La mayoría de los participantes señalan la iniciativa por una autoformación en *coaching*, con un periodo de formación menor a una semana. Otros participantes señalan haber recibido formación, más no desde esta disciplina, sino que recibieron formación a través de un diplomado de tutoría para acompañar a maestros noveles y la maestría en educación superior, con un tiempo estimado de formación de entre seis meses a dos años. Por lo tanto, los maestros de apoyo no cuentan con la formación en la disciplina de *coaching*, sino que muestran tener alguna noción de que trata en el acompañamiento.

En el apartado de la formación en *coaching* se realizan dos preguntas abiertas: 1) Los motivos que tuvieron para iniciar la formación en *coaching* y 2) La dinámica que se tuvo durante la formación en *coaching*. A continuación, se describen los resultados.

1) Dentro de los motivos que tuvieron los maestros de apoyo por iniciar la formación en *coaching* se señala:

El P1 “la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”,

El P2 “convocatoria del estado”,

El P3 “aproximarme al docente nivel [novel], para su integración en el sistema educativo”,

El P4 “formación docente” y

El P6 “encontrar formas para acompañar en el proceso de enseñanza”.

Se observa que el motivo principal de los maestros de apoyo es atender la formación docente que les permita encontrar formas de acompañar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2) La dinámica de la formación en *coaching* la describen como:

El P2 refirió que fue “virtual”,

El P3 “ayudar a los nuevos docentes al proceso de integración al sistema educativo”,

El P4 “de aprendizajes constantes” y

El P6 “flexible y autodidacta”.

La dinámica de la formación que señalan haber recibido fue uno en modo virtual, otros de manera autodidacta, flexible y con aprendizajes constantes.

A continuación, se describe el análisis de datos y se dan resultados de las aportaciones que los participantes expresan en la entrevista que se llevó a cabo a través del cuestionario semiestructurado.

4.2.2 Entrevista

Con dicho instrumento, a través de un cuestionario semiestructurado fueron entrevistados seis sujetos, y los datos arrojados se transcriben en un formato Word y se exportan a un documento de Excel para luego analizar desde el Software ATLAS.ti e identificar códigos y categorías desde los datos otorgados por los participantes entrevistados. Se trata de la etapa de análisis inductivo desde la perspectiva fenomenológica: buscar las unidades de significado a partir de los aportes de los participantes. Es oportuno mencionar el proceso del análisis de datos en el Software ATLAS.ti asignando códigos e identificando categorías.

Los códigos se identifican una vez que se tienen las entrevistas en el Software ATLAS.ti, se inició con la asignación de códigos y citas libres a partir del contenido. La finalidad fue identificar códigos constantes en los datos proporcionados por los sujetos de estudio, y posteriormente fusionar los que tienen relación. Una vez establecidos los códigos fusionados se identificaron los códigos más altos en frecuencia, se buscó identificar las

relaciones entre códigos. Después, a través de esa relación de códigos, se formaron redes y se identificaron las categorías.

Los códigos constantes se identifican desde la información proporcionada por los participantes y analizada desde el Software ATLAS.ti. El análisis arroja los siguientes códigos más significativos según su frecuencia: alumno, alumnos, maestros regulares, maestro, niño, maestro de apoyo, padres de familia, acompañar, seguimiento, escuela, trabajar, aprender, *coaching*, ser, dar, docente, niños, orientaciones, padre de familia, persona, situación, herramientas, estrategias y objetivo. Estos 24 códigos constantes son señalados como respuestas de los participantes y se presenta la Tabla 7.

Tabla 7

Códigos constantes arrojados por el Software ATLAS.ti.

Cantidad	Concepto	Cantidad	
122	Alumno	28	<i>Coaching</i>
108	Alumnos	28	Ser
84	Maestros Regulares	27	Dar
64	Maestro	26	Docente
54	Niño	26	Niños
40	Maestro de Apoyo	25	Orientaciones
42	Padres de Familia	25	Padre de Familia
40	Acompañar	25	Persona
35	Seguimiento	25	Situación
33	Escuela	23	Herramientas
32	Trabajar	22	Estrategias
28	Aprender	21	Objetivo

Nota: Elaboración propia.

Los códigos fusionados se obtienen al observar que forman parte del mismo concepto, lo cual da como resultado los significativos según su frecuencia: alumno, maestros regulares, trabajar, padres de familia, acompañar, aprender, persona, dar, Tic's, maestro de apoyo, emoción, escuela, situación, seguir, educación, necesidad, orientar, herramienta, estrategias, directivo, *coaching*, objetivo, observar, ayudar, funcionar, implementar, prácticas, seguir,

aula, hablar, experiencia, discapacidad y comprometer. Los 34 códigos fusionados se presentan enseguida.

Tabla 8

Códigos fusionados arrojados por el Software ATLAS.ti.

Cantidad	Código	Cantidad	Código
329	<u>Alumno</u>	37	Orientar
248	<u>Maestros Regulares</u>	30	Herramienta
137	Trabajar	29	Estrategias
93	<u>Padres de Familia</u>	29	Directivo
75	<u>Acompañar</u>	28	<u>Coaching</u>
67	Aprender	28	Objetivo
63	Apoyar	26	Observar
49	Persona	26	Ayudar
48	Dar	26	Funcionar
46	TIC's	26	Implementar
44	<u>Maestro de Apoyo</u>	26	Prácticas
43	Emoción	26	Sugerir
41	Escuela	25	Aula
41	Situación	25	Hablar
39	Seguir	22	Experiencia
37	Educación	21	Discapacidad
37	Necesidad	21	Comprometer

Nota: Elaboración propia.

Con el apoyo del Software *ATLAS.ti*, se fusionan códigos que tienen relación entre sí y se comparten dentro del APÉNDICE 1. *Códigos fusionados*.

Dentro de estos, se identifican aquellos que tienen mayor relación con la investigación, para hacer una relación entre sí para obtener las categorías de la relación que muestran las redes.

Las categorías provienen de la agrupación de códigos constantes y fusionados, así como la relación que hay entre ellas por medio de las redes y proporcionan una conclusión de lo que arroja la información. A continuación, se mencionan las categorías identificadas y las redes de la relación que hay entre ellas.

Las categorías se identifican de los códigos constantes, códigos fusionados y los códigos que tienen relación. De igual manera, se presenta la relación entre las categorías con la finalidad de identificar cómo los códigos se convierten en subcategorías.

Los códigos fusionados más nombrados por los participantes se identifican en las siguientes categorías: alumnos, maestros regulares, padres de familia, maestros de apoyo. De igual manera, se observan códigos de verbos más nombrados que son fusionados como: trabajar, acompañar, aprender, apoyar, dar, orientar. El resultado del análisis de estos datos es la relación que hay entre las categorías de sujetos con las categorías de verbos, lo que estos sujetos accionan a través de estos verbos.

Este trabajo de investigación considera a los sujetos, verbos y el objeto de estudio como las siguientes seis categorías: alumnos, maestros regulares, padres de familia y maestros de apoyo como sujetos; como verbos el acompañar y como objeto de estudio el *coaching*.

La Tabla 9 muestra las seis categorías que fueron identificadas desde las personas que se relacionan con el alumno en el acompañamiento a través de *coaching*.

Tabla 9

Categorías identificadas

Alumno	Maestros Regulares	Padres de Familia
acompañar	Maestro de Apoyo	<i>Coaching</i>

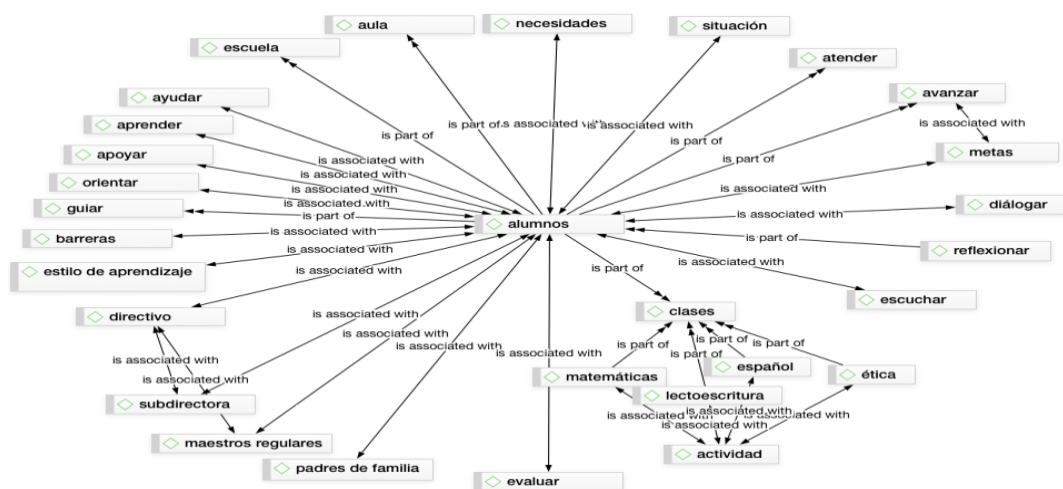
Nota: Elaboración propia.

Existe una relación entre alumnos, maestros regulares, maestros de apoyo y padres de familia, que se establece a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación

La relación que tiene el alumno se muestra de una manera aislada con la finalidad de observar su composición, tal como lo presenta la Figura 5.

Figura 5

Red: Alumnos y códigos en relación.



Nota: Elaboración propia.

El alumno es parte de la escuela y del aula en la que se imparten diversas clases y actividades. Por tanto, están asociados a necesidades, situaciones, acciones como el ayudar, aprender, apoyar, barreras, estilos de aprendizaje, así como de la relación con padres de familia, maestros regulares, directivo y subdirectora. El alumno es atendido y guiado por dichos agentes que desde la reflexión, construyen metas que lleven al alumno a un avance académico y es evaluado su aprovechamiento. El resultado de este análisis desde la categoría del alumno es la fuerte relación con las clases y las actividades y la relación que tiene con otros códigos.

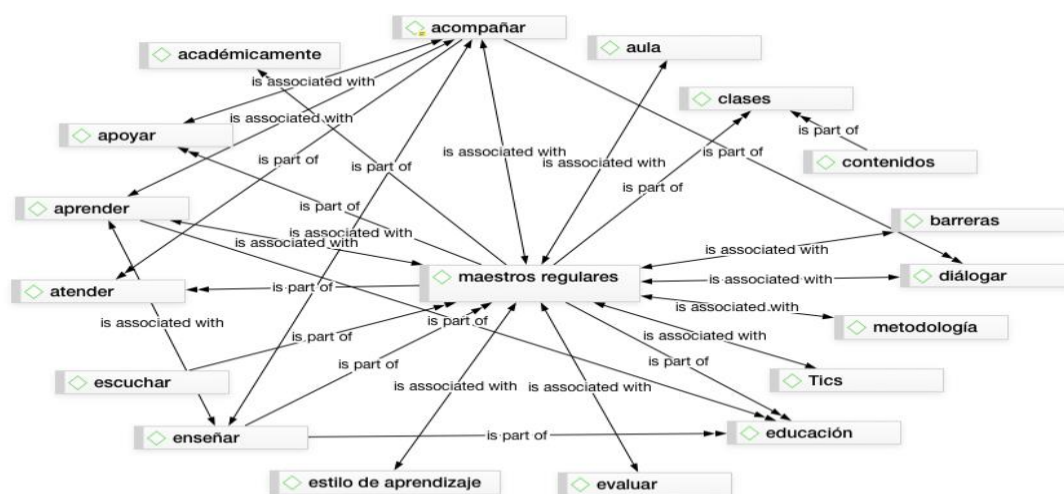
El alumno se considera como parte integral de la escuela y del aula, donde se llevan a cabo diversas clases y actividades, y está asociado a diferentes necesidades, situaciones y acciones, como ayudar, aprender, apoyar, enfrentar barreras y tener estilos de aprendizaje

propios. El alumno tiene una relación entre el padre de familia, maestros regulares, director y subdirector, lo cual implica una interacción con diferentes agentes educativos, quienes, a través de una reflexión, trabajan conjuntamente para establecer metas que contribuyan al avance académico del alumno.

La relación que tienen los maestros regulares se observa en la red que presenta la Figura 6.

Figura 6

Red: Maestros regulares y códigos en relación.



Nota: Elaboración propia.

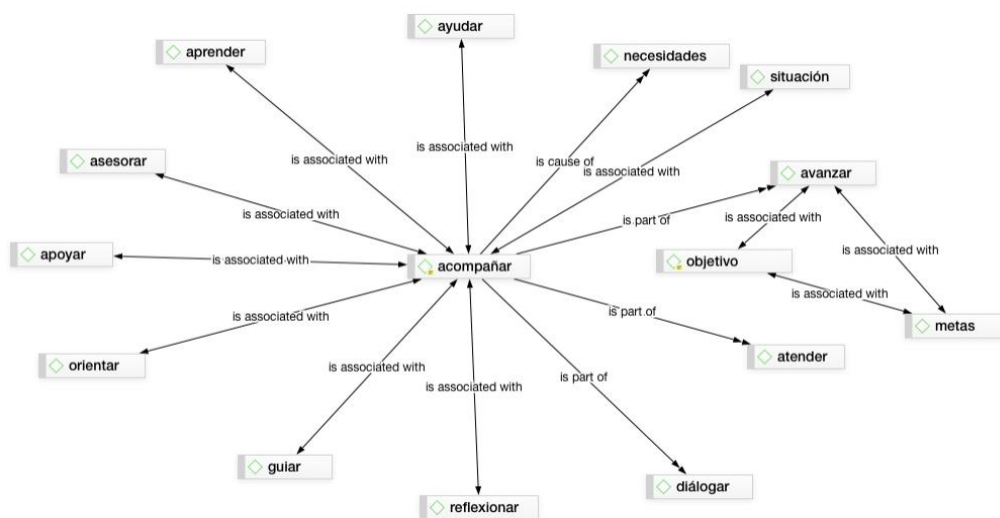
En la red de maestros regulares, se observa mayor relación con la educación que está asociada al acompañamiento; también se identificó en menor cantidad su relación a lo académico, al apoyar, atender, escuchar, de las clases y contenidos. Se asocia también con el aula, aprender, estilos de aprendizaje, barreras, metodología, dialogar y las tics. En síntesis, esta red arroja que el acompañar, la educación y el aprender son los códigos de mayor relación con la categoría de los maestros regulares.

A partir del análisis de los resultados, se observa en esta red de maestros regulares que está enfocada principalmente en la educación asociada al acompañamiento académico con la finalidad de lograr aprendizajes en sus alumnos. En general, los maestros regulares se ven como acompañantes de sus alumnos, interesados en su educación al atender las barreras, las metodologías, los estilos de aprendizaje y las formas de evaluar el aprovechamiento. y de quienes son apoyo para sus estudiantes.

El acompañar se relaciona con aspectos que se presentan en la Figura 7, lo cual arroja información que se describe enseguida.

Figura 7

Red: Acompañar y códigos en relación.



Nota: Elaboración propia.

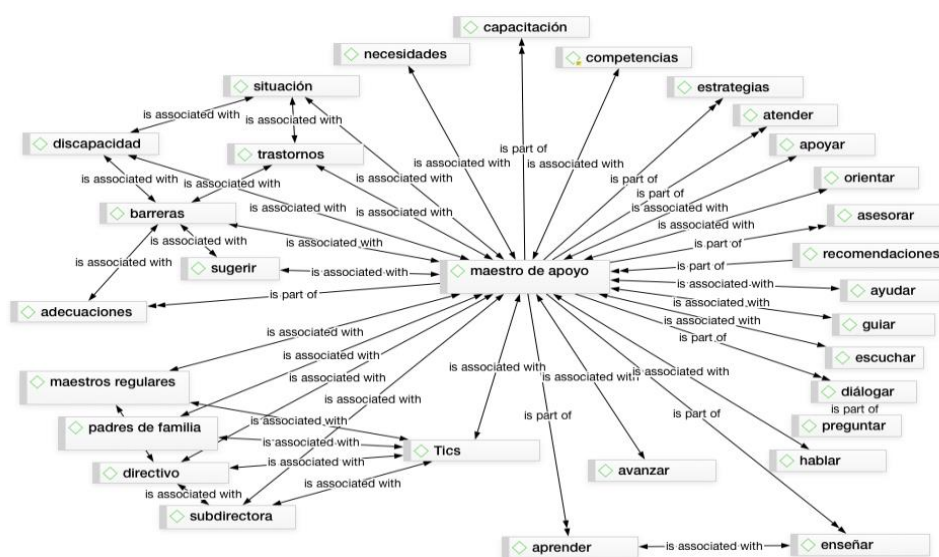
El acompañar muestra con claridad que se asocian a la situación, ayudar, aprender, asesorar, apoyar, orientar, guiar. Dichos términos son parte del dialogar, atender, avanzar, ya que metas y objetivos están involucradas con el código de avanzar, ante la necesidad que presenta el alumno, siendo este el término de mayor frecuencia.

A partir del análisis se encuentra que la categoría de “acompañar” se asocia principalmente con la situación, la ayuda, el aprendizaje, el asesoramiento, el apoyo, la orientación y la guía, lo que se observa que el acompañamiento es una función importante del docente, que se extiende más allá de la simple enseñanza de contenidos. Además, los códigos identificados como parte del dialogar, atender y avanzar, se percibe que los maestros ven su papel como una oportunidad para involucrarse en un diálogo y atención personalizada con los alumnos, lo que les permite avanzar en su aprendizaje y alcanzar metas y objetivos. En particular, se puede observar que el código de mayor frecuencia es el de “avanzar”, lo que detecta que el acompañamiento es una forma de ayudar a los estudiantes a superar obstáculos en su aprendizaje y avanzar hacia sus objetivos.

El maestro de apoyo se relaciona con actividades que forman parte de su acompañamiento y se presentan en la Figura 8.

Figura 8

Red: Maestro de apoyo y códigos en relación.



Nota: Elaboración propia.

Dentro de la red del maestro de apoyo, se observa en su mayoría códigos aislados, y aquellas subcategorías con los que hay alguna relación son las Tic's y las barreras. A través de las Tic's y de manera directa, el maestro de apoyo se asocia con maestros regulares, padres de familia, directivo y supervisora. En otra subcategoría, se encuentran las barreras ante discapacidad, trastorno, adecuaciones y seguimiento en relación con el alumno al identificarse como el código más constante. De la misma forma se observa que hay códigos que están asociados con el maestro de apoyo y otros que son parte de su desempeño.

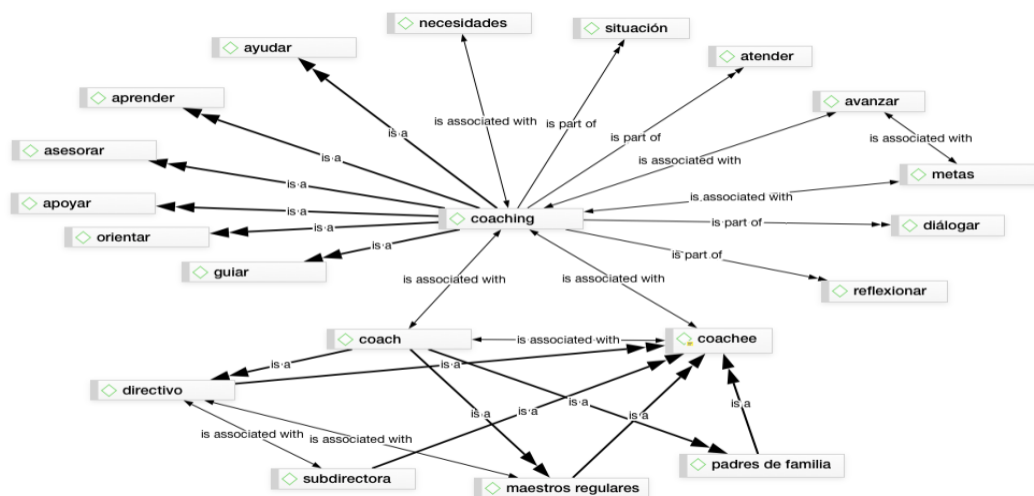
Se identifica que dentro de la red, la mayoría de los códigos son aislados, lo que se pudiera notar que falta conexión entre los diferentes actores. Sin embargo, se observa que hay dos subcategorías que tienen una relación directa con el maestro de apoyo: las Tic's y las barreras. Las Tic's son identificadas como una subcategoría clave, ya que el maestro de apoyo se asocia con los maestros regulares, padres de familia, directivos y supervisores a través de ellas. Lo cual podría identificarse como parte fundamental para la coordinación del maestro de apoyo con los demás agentes. La otra subcategoría que se identifica es la de las barreras, que incluye la discapacidad, los trastornos, las adecuaciones y el seguimiento de los alumnos. Estos son códigos más constantes en relación con el alumno, lo que se observa que el maestro de apoyo está altamente involucrado en la identificación y eliminación de barreras que impiden el aprendizaje en el alumno.

También se observa que hay conceptos asociados con el desempeño del maestro de apoyo y otros códigos que son parte de su desempeño. Por lo tanto, se percibe en esta red que el rol del maestro de apoyo es complejo y multifacético, y que su éxito depende de su capacidad para coordinar y colaborar con otros actores. El maestro de apoyo es un actor clave en la eliminación de barreras que impiden el aprendizaje de los alumnos.

Enseguida se observa el *coaching* y los aspectos que muestran tener una relación entre sí, y se observa a través de la Figura 9.

Figura 9

Red: Coaching y códigos en relación.



Nota: Elaboración propia.

La red muestra los códigos que refieren que el *coaching* es guiar, orientar, apoyar, asesorar, aprender, ayudar al ser parte de atender, situación, dialogar, reflexionar. Dicha categoría está asociada con la necesidad de avanzar, de alcanzar metas, desde el enfoque de la categoría más constante como lo es el alumno. Dentro de esta misma red, se observa la subcategoría de coachee considerando a padres de familia, maestros regulares, subdirectora y directivo; se omite la categoría de alumno para mostrar la red con mayor claridad, ya que al incluir la categoría de alumno se relaciona con otros códigos presentados, ya que tiene una mayor relación con otros agentes educativos.

Se identifica que la categoría principal es el *coaching*, y se asocia con variedad de actividades, como guiar, orientar, apoyar, asesorar, aprender, ayudar, atender, dialogar y reflexionar. Además, se identifica que la categoría está asociada con la necesidad de avanzar

y alcanzar metas. Se observa que, el *coaching* tiene como objetivo principal ayudar al alumno a alcanzar sus metas educativas a través de los agentes involucrados e identificados como subcategorías que son los padres de familia, maestros regulares, subdirectora y el directivo. Por lo tanto, el *coaching* en el contexto educativo no solo se enfoca en el alumno, sino también en los agentes de la comunidad educativa, que a través de estos, el alumno mejora su aprovechamiento escolar.

Las categorías en relación es la conexión entre dos o más categorías que permite reconocer la relación entre ellas e identificar códigos atendidos en común. Las categorías en relación, se presentan el orden en la siguiente Tabla 10.

Tabla 10

Categorías en relación

▪	Alumnos en relación con los maestros regulares.
▪	Alumnos en relación con los maestros regulares y acompañar.
▪	Maestro de apoyo en relación con acompañar.
▪	Maestro de apoyo en relación con acompañar y maestros regulares.
▪	Maestro de apoyo en relación con acompañar, alumnos y maestros regulares.
▪	Acompañar en relación con <i>coaching</i> .
▪	Alumnos en relación con <i>coaching</i> .
▪	Maestros regulares en relación con <i>coaching</i> .
▪	Maestro de apoyo en relación con acompañar y <i>coaching</i> .
▪	Maestro de apoyo en relación con acompañar, maestros regulares y <i>coaching</i> .

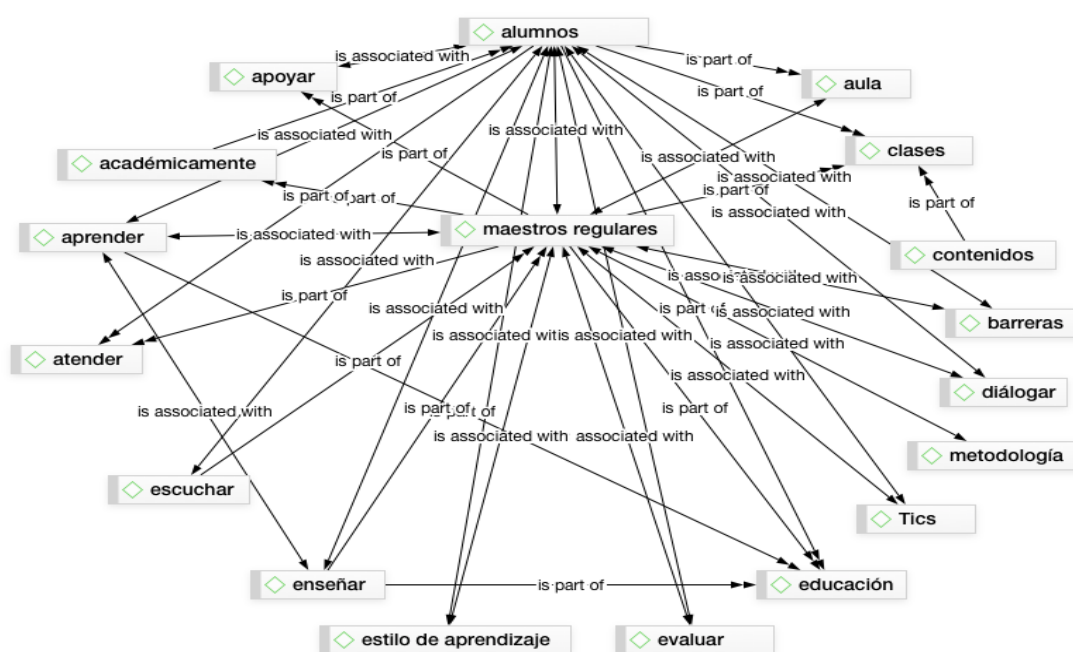
- Maestro de apoyo en relación con acompañar, maestros regulares, alumnos y *coaching*.

Se observan las aportaciones de cada una de las redes, la relación entre categorías, y a su vez, los códigos de mayor incidencia que forman las subcategorías.

La relación que tienen los alumnos con los maestros regulares se muestran en la Figura 10.

Figura 10

Red: Alumnos en relación con los maestros regulares.



Nota: Elaboración propia.

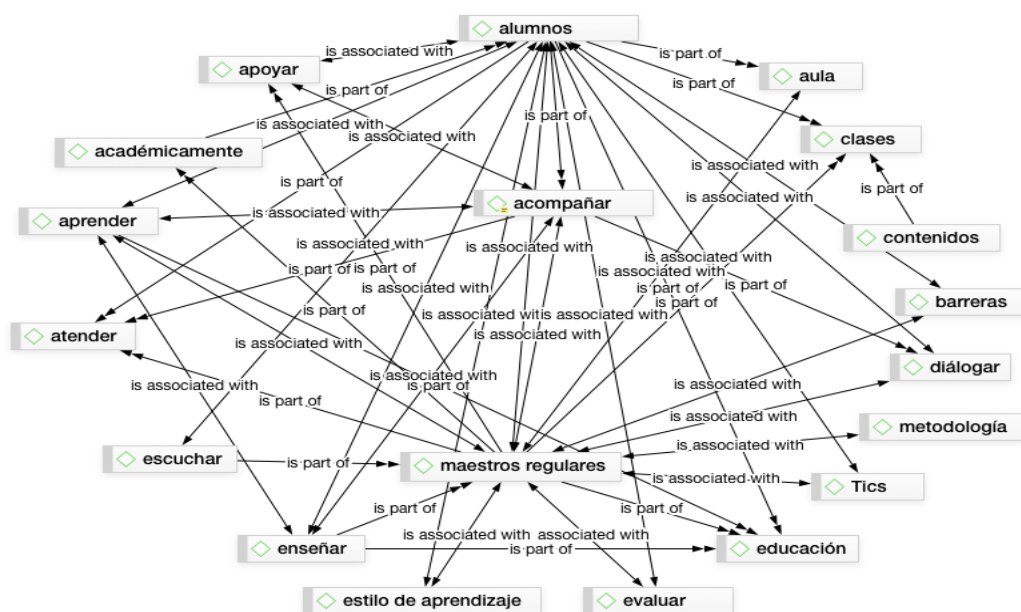
La red muestra la relación que tiene el maestro regular y los alumnos. Con claridad se identifican estas dos categorías en relación con los demás códigos. El alumno es parte de la educación, de la atención, del aula, de las clases, mientras que está asociado al diálogo, las tics, así como al enseñar, aprender, atender, los estilos de aprendizaje y la evaluación. El

maestro regular está asociado al proceso académico, al atender, apoyar y escuchar, mientras tanto, se identifican dos subcategorías: educación y enseñar.

La relación de los alumnos, los maestros regulares y el acompañar, se observan en la Figura 11.

Figura 11

Red: Alumnos en relación con los maestros regulares y acompañar.



Nota: Elaboración propia.

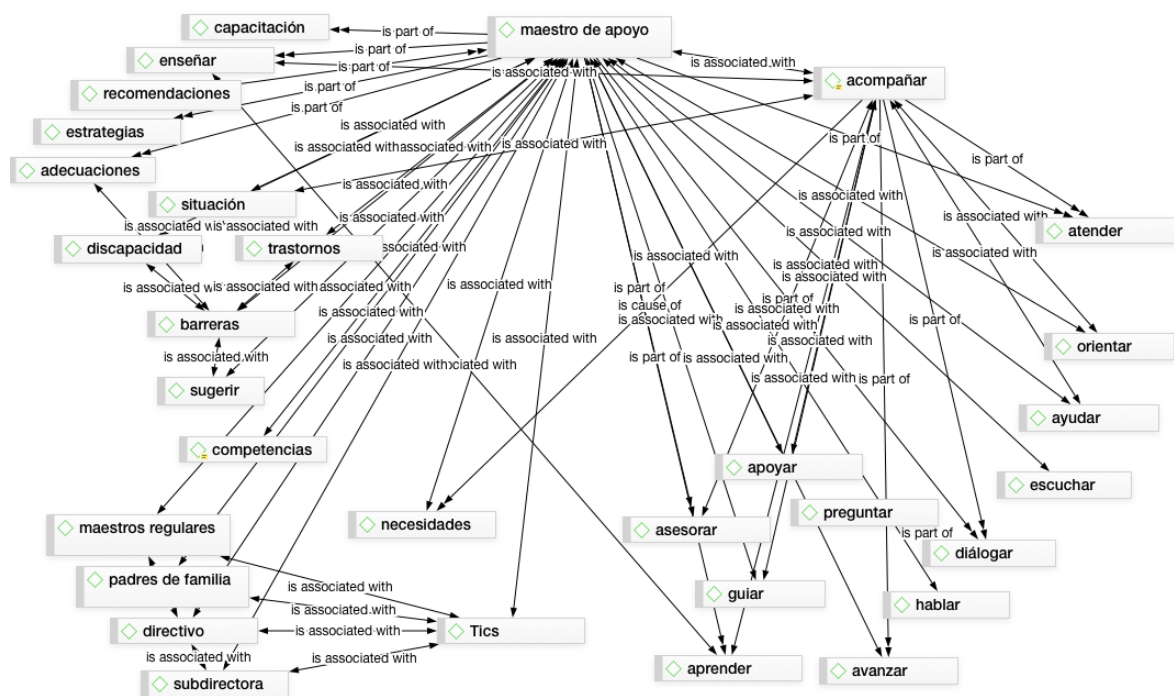
El análisis de esta red revela que las categorías son el alumno, maestros regulares y acompañar y están altamente conectadas en el contexto educativo. Mientras tanto, se identifican subcategorías como educación, enseñar y aprender, y se relacionan estrechamente con las categorías principales. La red muestra que los maestros regulares tienen una relación importante con los alumnos, y el acompañamiento es un elemento crucial en esta relación. Para esto, se destaca la importancia de la educación, el aprendizaje y la enseñanza en este contexto. Y analizando más a profundidad la red, se identifican códigos como el diálogo, las

clases y los estilos de aprendizaje, esto sería parte de la formación que requieren los maestros con la finalidad de mejorar la calidad educativa.

La relación del maestro de apoyo y el acompañar, se muestran en la Figura 12.

Figura 12

Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar.



Nota: Elaboración propia.

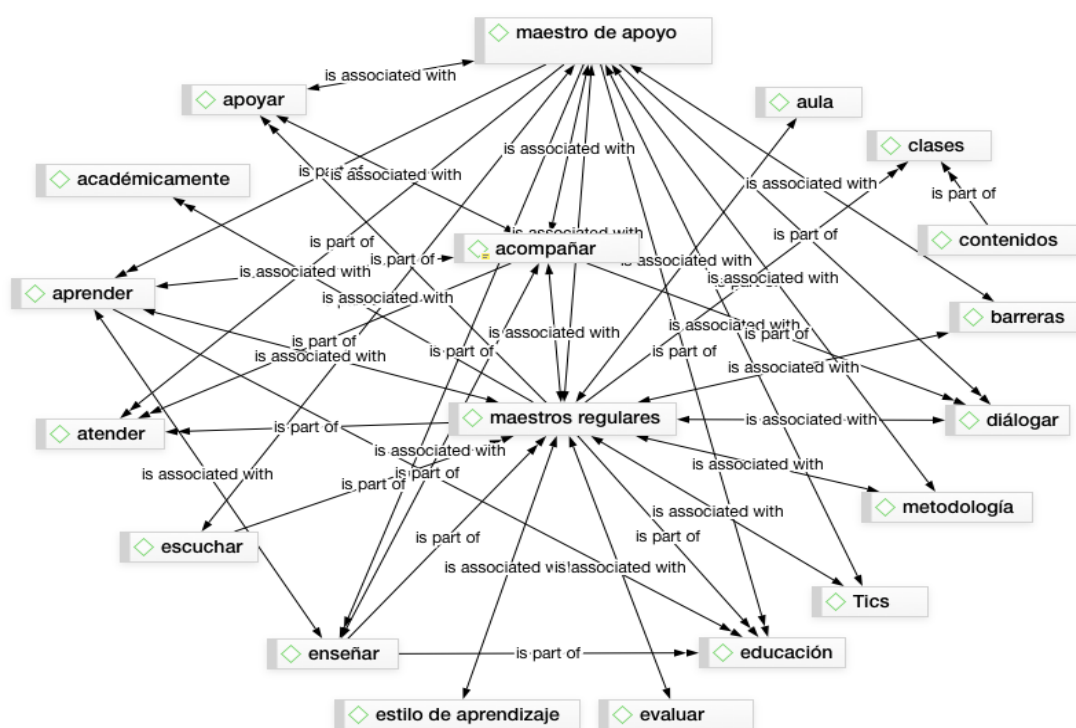
El análisis de esta red representa la relación entre el maestro de apoyo y el acompañamiento en un contexto educativo. Para esto, se identifican categorías y subcategorías de la relación entre ellas. Las dos principales categorías son el maestro de apoyo y acompañar. Ambas categorías están estrechamente asociadas con las subcategorías de atender, orientar, ayudar, escuchar, dialogar, hablar, avanzar, guiar, asesorar, apoyar, situación y necesidades. Esto refleja que el maestro de apoyo y el acompañamiento están altamente relacionados y tiene un impacto significativo en la atención y el apoyo a los

estudiantes. En otro momento del análisis se identificó que las Tic's son un medio de enlace para la comunicación y la conexión entre el maestro de apoyo y los agentes involucrados para el aprovechamiento académico del alumno.

La relación del maestro de apoyo, el acompañar y los maestros regulares, se describen en la Figura 13.

Figura 13

Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar y maestros regulares.



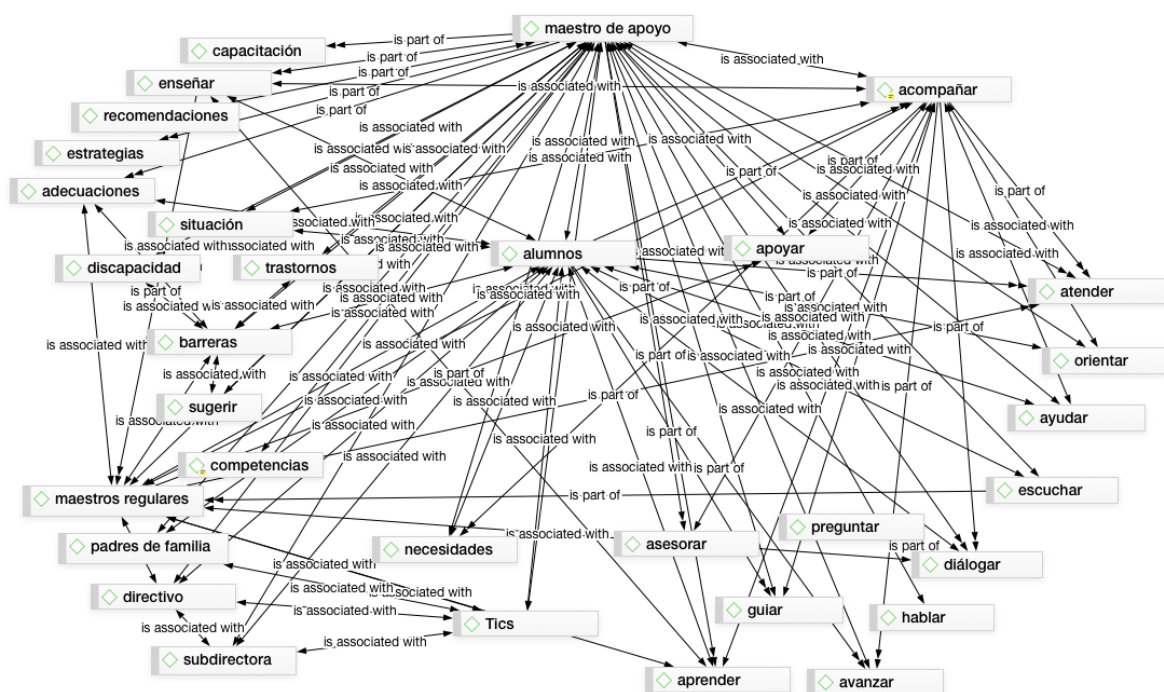
Nota: Elaboración propia.

El análisis que se interpreta de esta red es desde la relación entre categorías y subcategorías. Se observa claramente como el maestro de apoyo está estrechamente vinculado con el maestro regular a través del acompañamiento inclinados a la educación y al aprendizaje, y atender a través del diálogo las formas de enseñanza del maestro regular.

La relación del maestro de apoyo, el acompañar, los alumnos y los maestros regulares, se describen en la Figura 14.

Figura 14

Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar, alumnos y maestros regulares.



Nota: Elaboración propia.

El análisis que se hace de esta red destaca la relación que tiene el maestro de apoyo respecto al acompañamiento que brinda al maestro regular en beneficio a los alumnos. De igual manera, se infiere que a través de un diálogo se aborde la forma de eliminar o disminuir barreras que limitan el aprendizaje. Para esto, se observa que las Tic's juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es el medio de tener enlace con otros agentes educativos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

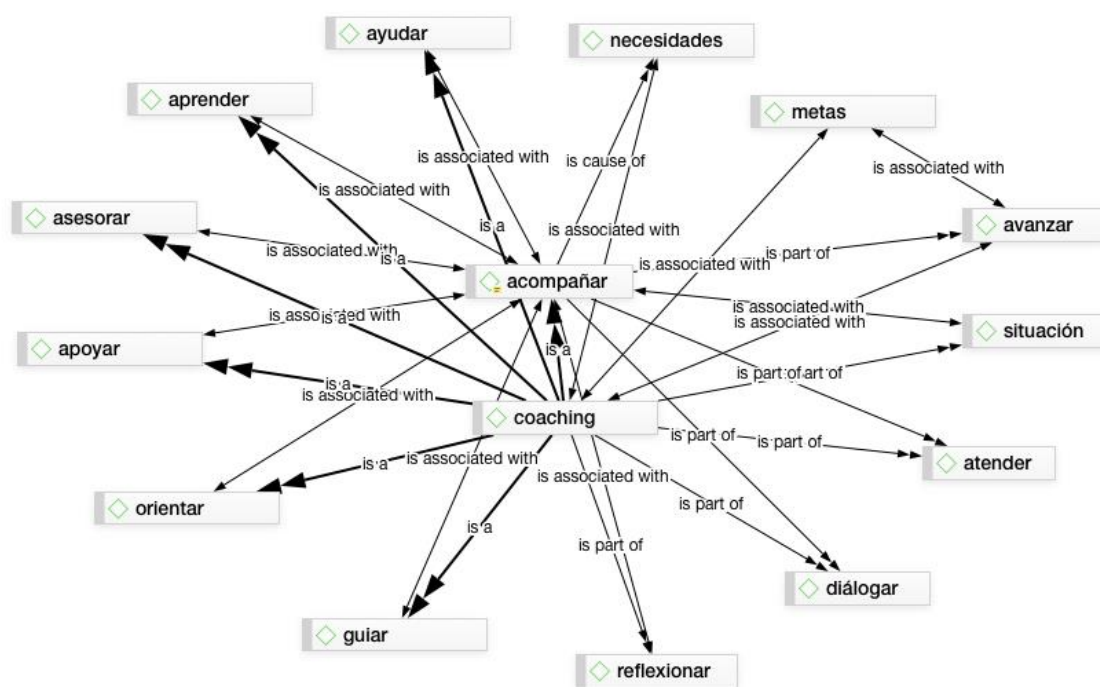
En síntesis, se percibe el acompañamiento del maestro de apoyo a maestros regulares, alumnos y padres de familia con la finalidad de identificar barreras y en coordinación con el

directivo, se mejore el aprendizaje de los alumnos; donde a través de las tic's se atiendan adecuaciones que brinde la mejor enseñanza para el alumno.

La relación de acompañar y el *coaching*, se observan en la Figura 15.

Figura 15

Red: Acompañar en relación con coaching.



Nota: Elaboración propia.

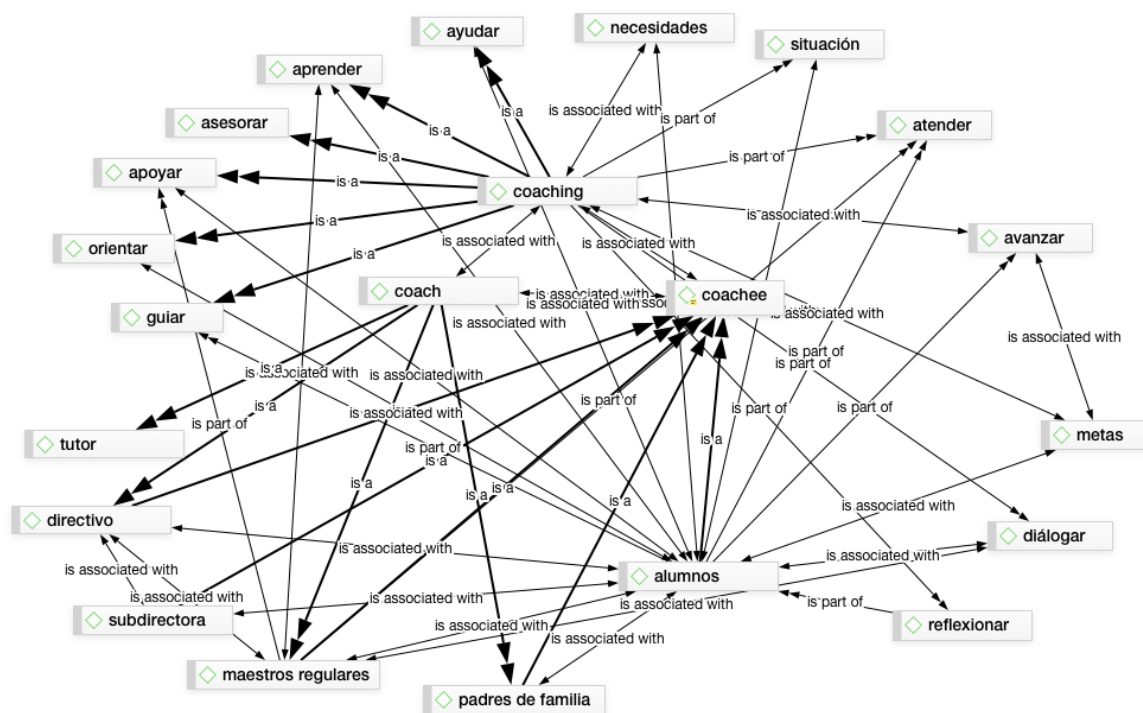
Las relaciones entre el *coaching* y el acompañamiento son similares, pero es la meta la que marca la diferencia. La meta es un elemento fundamental en el *coaching*, pero no necesariamente en el acompañamiento. Se observa que el avanzar se destaca tanto en el *coaching* como en el acompañamiento. Sin embargo, el acompañamiento no necesariamente está encaminado a alcanzar una meta específica, mientras que el *coaching* sí se enfoca en

ello. Por lo tanto, se puede afirmar que el *coaching* y el acompañamiento tienen similitudes y diferencias significativas en términos de las metas.

La relación que hay entre los alumnos y el *coaching*, se describen en la Figura 16.

Figura 16

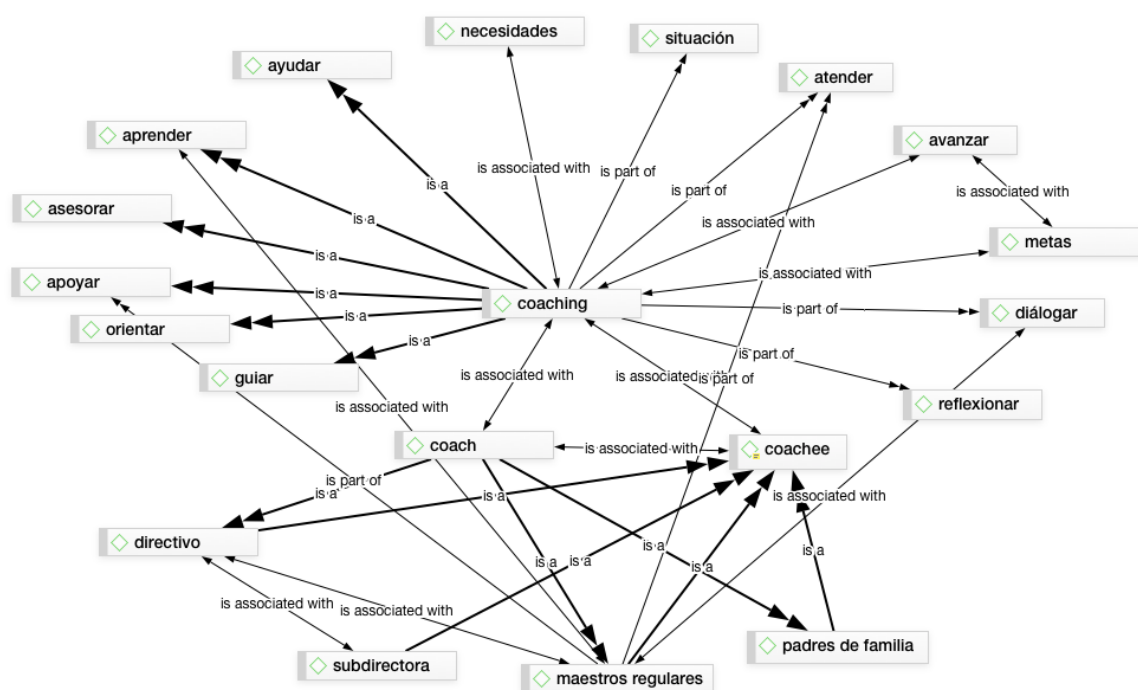
Red: Alumnos en relación con coaching.



Nota: Elaboración propia.

El análisis de esta red se deriva de la relación entre alumnos y *coaching*. A través de este análisis, se puede observar cómo el apoyo de un coach puede contribuir a alcanzar metas y avanzar en el proceso de aprendizaje. Además, se observa que el apoyo de un coach como un coachee, puede ser desempeñado desde diferentes figuras, como el directivo, subdirector, maestros regulares y padres de familia. Se puede inferir que el *coaching* se percibe como un

recurso importante para ayudar a los alumnos a avanzar y alcanzar sus metas en el aprendizaje.

Figura 17

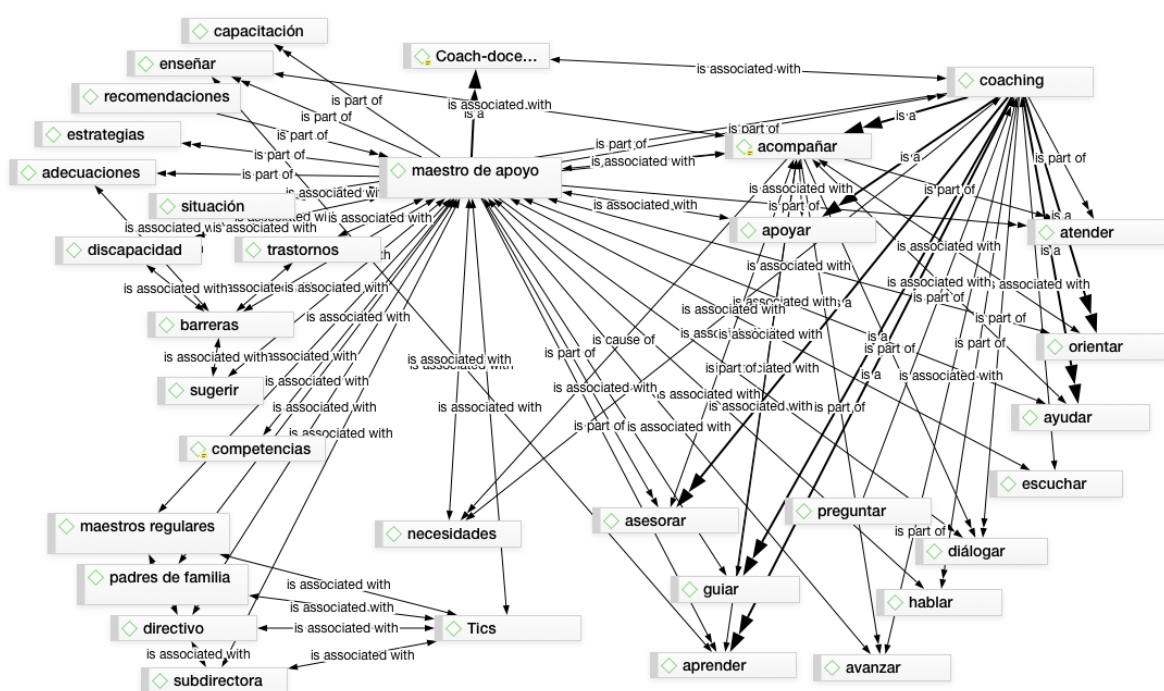
En esta red se observa cómo se relacionan los maestros regulares y el *coaching* a través de las subcategorías de coach y el coachee. Si estas dos subcategorías se omiten, el maestro regular solo tiene relación con los códigos de dialogar, atender, aprender y apoyar. El *coaching* se relaciona específicamente con los roles de coach y coachee, los cuales implican una interacción directa con el maestro regular, los alumnos y los padres de familia. Si el maestro regular desempeña el papel de coach, puede implementar competencias y

herramientas de *coaching* en el trato directo con los alumnos y padres de familia. De lo contrario, el maestro se limita a desempeñar sus funciones docentes sin importar si se logra o no las metas establecidas.

La relación del maestro de apoyo, el acompañar y el *coaching*, se describen en la Figura 18.

Figura 18

Red: Maestro de apoyo en relación con acompañar y coaching.



Nota: Elaboración propia.

En esta red se observa la relación entre maestro de apoyo, el *coaching* y el acompañamiento, y cómo estas se relacionan con otras funciones de atender, orientar, ayudar, dialogar, avanzar, aprender, guiar, asesorar y necesidades. A través de este desempeño, se distingue el acompañamiento del maestro de apoyo a través del *coaching*.

intención de identificar barreras que limitan el aprendizaje de los alumnos. A través de un diálogo directo o el uso de las Tic's, se establece una comunicación efectiva que resulta en aprendizajes significativos para los estudiantes.

4.3 Respuestas a las Preguntas Secundarias y Contrastación de la Teoría.

La investigación buscó dar respuesta a la problemática desde los objetivos planteados, para ello se apoyó en las siguientes preguntas: ¿cuáles saberes disciplinarios de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?, ¿cuáles saberes experienciales de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento? y ¿cómo impactan los saberes de *coaching* educativo en el acompañamiento del maestro de apoyo?

Para esto, es conveniente estructurar la información, de tal manera que la permita identificar saberes de *coaching* educativo que implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento y mostrar con claridad las aportaciones de los sujetos, contrastando con la teoría y la interpretación del investigador sobre el análisis de los resultados sobre los saberes disciplinarios y los saberes experienciales.

4.3.1 ¿Cuáles saberes disciplinarios de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?

Los maestros de apoyo señalan tener nociones de *saberes disciplinarios* del *coaching* educativo, ¿qué es?, ¿cuál es el objetivo? y ¿cuál es la finalidad del *coaching* educativo? A continuación, se enuncia la información que los participantes proporcionaron.

Ante la interrogante de ¿qué es el *coaching*?, los participantes mencionan que “es un tipo de acompañamiento”, “un proceso de aprendizaje”, “conocer parte de las necesidades de

los alumnos”, “llegar a la meta que quiere esa persona”, “lleve un aprendizaje para la vida”, “dar una atención significativa para tener un aprendizaje”, “los acompañantes pueden ser los alumnos, maestros, padres de familia, directivos y las autoridades educativas”, “dar herramientas para que los docentes sean capaces de hacer las cosas por sí mismos”, “fortalecer el aprendizaje de los alumnos y motivar en que sí pueden”, “ayudarles a hacer consciencia, a reflexionar, a conocerse, a responsabilizarse, a dar seguimiento”, “acompañar a la persona en el camino a la meta que ya tiene trazada”, “trabajar a la par con esa persona”, “el objetivo depende de lo que quiera esta persona”, “el maestro regular propicie un ambiente de confianza, agradable”, “identifique qué es lo que quiere trabajar con los alumnos”, “dar un seguimiento adecuado”, “ser facilitador de aprendizajes”, “aplicar la empatía” y “reconocer que no todos aprenden de la misma manera”.

El *coaching*, desde los saberes de los maestros de apoyo, señala el P2 que “es un acompañamiento” el P5 “que se hace a una persona, hacia un grupo de personas o hacia una persona en individual con el fin de llegar a un objetivo, a una meta”; el P1 complementa en apoyar “al alumno en la necesidad que se vayan presentando frente al trabajo con los alumnos” y el P2 “darles herramientas, darles orientaciones y darles ese seguimiento adecuado a cada una de las situaciones que se presentan en el ambiente educativo”. Según Tovar (2014) es fundamental proporcionar a los padres de familia herramientas adecuadas para apoyar la educación de sus hijos en casa, brindarles información y recursos necesarios para que puedan reforzar el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. De igual forma, lo afirmó Whitmore (2011) el proceso de aprendizaje no se trata de enseñar, sino ayudar a la persona a aprender. El enfoque se centra en guiar y apoyar a que ella misma adquiera los conocimientos y habilidades necesarias en lugar de que estos sean impuestos de manera externa. Por su parte, Bernal (2019) considera que para mejorar el desempeño es conveniente

motivar a la persona a actuar desde sus propias capacidades y recursos a que alcance su objetivo, y con la misma perspectiva el P1 enfatizó “como maestro de apoyo, dar una atención significativa a los alumnos para que puedan tener un aprendizaje”.

La aportación del P2 señaló que “el maestro lo que quiere es desahogarse, entonces qué hacía yo...le escuchaba, y yo: si maestra, si es cierto, el niño no se conectaba, pero ahora ya lo tenemos aquí... ¿qué podemos hacer teniéndolo aquí?”. Bou (2009) desde la situación presente orienta al cambio para mejorar el desempeño desde sus propios recursos y herramientas. El participante confirma que la situación parte de un presente y pregunta propiciando un cambio, considerando los recursos de quien está acompañando. Esto se da a través de un encuentro, un diálogo, una escucha activa, una empatía e invita a establecer una meta.

La mayoría de los participantes aportan que el *coaching* es como una asesoría que se les brinda a los maestros de nuevo ingreso al sistema, y son acompañados mostrando cómo fortalecer las prácticas educativas, las relaciones con el personal docente, inclusive de cómo mostrarse ante los padres de familia y alumnos. Esta perspectiva de los participantes contrapone las aportaciones de Ravier (2005) al enfatizar que el *coaching* se vuelve limitado cuando el coach brinda sus conocimientos, esto impide que la persona trabaje con su propio conocimiento. La finalidad es centrarse en ayudar a la persona a descubrir y desarrollar sus propias habilidades y recursos para que encuentre soluciones que le permitan construir aprendizajes. Mientras tanto, Mendoza (2018) sugiere fortalecer el papel del docente como figura orientadora y mediadora en el proceso de aprendizaje, con el fin de mejorar su formación. Transmitir la propia experiencia es una perspectiva de mentoría más que de *coaching*. Ante estas dos posturas, es conveniente la formación continua del docente en esta

disciplina, esto con la finalidad de construir saberes de los conocimientos que va adquiriendo, como los saberes profesionales que adquirió de su formación y de su práctica educativa.

El objetivo desde la perspectiva de este acompañamiento, enfatizan los participantes que es guiar, brindar sugerencias, estrategias, orientar, apoyar a los maestros regulares, a los padres de familia en cuanto al trabajo que realiza con el alumno, estas aportaciones de los participantes se identifican con la perspectiva de Dilts (2011) desde el concepto de ‘mentor’ como una persona que se involucra en el proceso de aconsejar, asesorar, guiar y enseñar. El papel del mentor implica ofrecer orientación y apoyo para el desarrollo de habilidades y conocimientos y ejecutar efectivamente las tareas. La tutoría se enfoca en una relación más personal y menos formal entre el mentor y el aprendiz, con el objetivo de mejorar el desempeño y el aprendizaje. Por lo tanto, desde el objetivo de *coaching*, los maestros describen se reconoce que no tienen el saber disciplinar, sino el acompañamiento que ellos refieren está más encaminado a una tutoría.

Mientras que al señalar el P3 que atiende “fortaleciendo sobre todo el aprendizaje de los alumnos”, como lo señaló Whitmore (2011) que el maestro no sea un mero instructor impartiendo información y conocimientos, sino que ayude al alumno a descubrir sus propias habilidades, identificar sus propios recursos, encuentre soluciones y enfrente desafíos. Así como el P5 de “hacer conciencia en la persona, de reflexionar, pues el objetivo es llegar a la meta que quiere esa persona” al igual como lo publica ICF (2021) de proponer una colaboración con los clientes que, mediante un proceso creativo, estimula la reflexión, inspirándose para utilizar al máximo su propio potencial personal y profesional.

Las aportaciones de Castillo y Campoverde (2017) trata de mejorar el rendimiento de estudiantes y maestros modelando los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo flexible en los cambios para alcanzar un aprendizaje significativo, con la perspectiva del P2 que

“inclusive con los padres de familia ante alguna situación que pueda estar presentando el alumno, y se le tiene que enseñar a acompañar”.

La finalidad del coaching educativo desde el P2 es “acompañar y acompañar es estar ahí (...) compartir conocimientos, compartir estrategias, (...) conocer las necesidades del niño(...)”. Para esto, el P1 enfatizó en “darle las herramientas al docente para que en un futuro sea capaz de hacer las cosas por sí mismo en cuestión del apoyo que le está brindando al alumno”. Desde la aportación de Quicaña (2018), el *coaching* lo refiere como un proceso de aprendizaje sistemático, enfocado desde una situación actual y con el objetivo de mejorar el desempeño en las áreas específicas que se desean atender implementando cambios positivos y orientados a la meta. Los maestros muestran esfuerzo para aportar dichas herramientas para mejorar tanto al alumno como al docente.

De igual forma, el P5 señaló que “depende mucho de la condición que tiene el alumno” y el P6 refieren que la finalidad es “que el niño se lleve un aprendizaje para la vida, (...) el padre de familia como lo va a apoyar desde casa y al maestro de grupo que metodología es la más específica, según el contenido que él quiera manejar”. Para esto, según Cali y Pineda (2018), es importante que los maestros desarrollen la habilidad no solo de impartir conocimientos, sino también habilidades para despertar y motivar en los alumnos a brindar a los demás lo mejor que ellos tienen en su vida diaria. El maestro sea capaz de desarrollar ambientes de aprendizajes motivadores. El esfuerzo de los maestros es incidir no solo en el presente de los conocimientos de los alumnos, sino en llegar a favorecer una educación para la vida.

Considerando los *saberes disciplinarios respecto al concepto, competencias y herramientas de coaching*, los participantes muestran no tener claridad de cuáles forman parte de la disciplina, ya que, enfatizan primeramente el P3 “la promoción de competencias

educativas para la lectura y escritura”, “la lectoescritura y el razonamiento de operaciones básicas, esas son las dos competencias que muestran más dificultades”. Respecto a las competencias del docente, mencionan el P3 “el fortalecimiento de la práctica docente”, el P5 “la metodología (...) me tengo que organizar, tengo que tener un plan de acciones y tengo que saber de dónde estoy partiendo de los conocimientos previos del alumno, de su estilo de aprendizaje, de ahora sí, qué de su contexto”, el P6 señaló “el DUA [Diseño Universal de Aprendizaje], lo estamos tratando de implementar”. Para esto, los sujetos refieren como herramientas los formatos o papelería que utilizan en el registro del acompañamiento, las evaluaciones aplicadas en diferentes momentos, las observaciones participativas, lista de cotejo y el registro de acciones. De igual manera, señalan como herramientas los materiales físicos como cuadernillos y manuales; dentro de herramientas digitales indicaron el uso de plataformas como zoom, video llamada por whatsapp, materiales en Power Point.

Lo que *no es un saber disciplinar de coaching* educativo: “Dirigir”, “definir hasta dónde puede llegar el alumno” “hace saber el camino que deben de tomar”, “una asesoría, asesoramiento en decirles lo que van a hacer”, “enseñar herramientas y estrategias para que el alumno pueda salir adelante”, “brindar sugerencias, estrategias y explicaciones de lo que van a hacer”, “compartir conocimientos”, “reforzar la parte pedagógica y la teoría aterrizada en la práctica”, “fijate, yo creo que este tema está muy elevado o esta situación que quieres elevar estar muy elevada, mejor vamos a modificarla por eso”. El *coaching* busca la mejora del propio desempeño, desde la propia conciencia y responsabilidad, ayudar a ello es la competencia del coach. Pero dirigir, dar las respuestas, sugerir estrategias, no es propio de la disciplina del *coaching*.

La mayoría de los maestros de apoyo no tiene claridad del concepto de *coaching*, por lo que reflejan no contar con este saber disciplinar, saber que se adquiere a través de la

formación en *coaching*. La causa de esto puede ser que fue adquirido por una autoformación, así como el diplomado para Tutorías a maestros de nuevo ingreso al sistema educativo y del posgrado en educación superior; dicho acompañamiento está relacionado en Asesoría y Tutoría. La finalidad de hacer preguntas abiertas respecto a conceptos es con el propósito de identificar los saberes disciplinarios desde la formación en *coaching*. Una vez que el aspirante tiene formación en *coaching*, responde con claridad y seguridad sobre los conceptos, herramientas y competencias que adquiere de esta disciplina.

4.3.2 ¿Cuáles saberes experienciales de *coaching* educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?

El acompañamiento de los maestros de apoyo desde la implementación de las competencias y herramientas del *coaching* educativo, se identifican saberes experienciales, desde las aportaciones de los saberes disciplinares, sino saberes adquiridos al responder a las necesidades y desafíos del acompañamiento relacionadas a la aptitud, la personalidad y la relacionalidad de cada maestro de apoyo.

Las competencias aptitudinales que se abordan a continuación son la visión y la sabiduría. Bou (2009) señala que la visión se refiere a la comprensión profunda de toda la complejidad de la situación, lo cual permite ofrecer una ayuda adecuada al alumno. Respecto a la sabiduría, se refiere al conocimiento profundo que se adquiere a través de la experiencia. Enseguida se describen frases desde la experiencia de los participantes considerando dichas aptitudes implementadas en el acompañamiento.

Visión: “al detectar los aprendizajes que tienen los alumnos”, “que el niño lleve un aprendizaje para la vida”, “ver el camino a la meta”, “ver qué se puede ajustar”, “observa en el aula la interacción con sus pares, con su maestra, en su ambiente de trabajo”, “observar dentro del aula”, “conocer el contexto escolar”, “establecer puntos específicos de los que se

quiere trabajar”, “escuchar no solo lo negativo, sino ver más allá”, “ver las necesidades del niño”, “qué es lo que se quiere llegar con el niño”.

Sabiduría: “acompañar y ayudarle a reflexionar, a crear consciencia”, “estar atento para poder dar seguimiento”, “hacer ajustes muy precisos para que el alumno pueda realizar la actividad”, “hacer un plan de acuerdo a las características del niño”, “estar preparado para dar respuesta oportuna en el momento oportuno”, “nadie nos dijo cómo atender en grupo”, “acompañamos al docente desde las necesidades del contexto y de los alumnos”.

La visión y la sabiduría de los participantes manifiestan la conciencia que tienen acerca de la situación y de su misión ante ella. Según sus respuestas, manifiestan claridad acerca de lo que tienen qué hacer, de su responsabilidad ante las situaciones de las personas a quienes acompañan. Según la perspectiva del *coaching*, la conciencia, en cuanto conocimiento claro y profundo de las situaciones, permite proyectar una respuesta adecuada ante ellas, es decir, la responsabilidad de las personas tiene relación directa con su conciencia. En este caso, la conciencia manifestada por los participantes muestra una base muy favorable y dispuesta a buscar la mejor respuesta en su desempeño.

Las competencias de personalidad, desde las aportaciones de Bou (2009) se identifican en los participantes: humildad, curiosidad, flexibilidad, seguridad en sí mismo, paciencia, consistencia, coherencia, convicción y proactividad. La humildad se considera a una persona realista, consciente de lo que sabe y no sabe. La curiosidad se refiere al interés de conocer aquello que no se sabe y alcanzar un conocimiento más amplio de las cosas o situaciones. La flexibilidad se toma desde la capacidad de adaptarse a las circunstancias. La seguridad en sí mismo se observa en la satisfacción de los logros alcanzados y el impulso por ayudar a los demás desde ese interior fortalecido. La paciencia se refiere a esperar el momento oportuno, aguantar, soportar los cambios que se presentan. La consistencia se

observa en hechos concretos, lo que se dice y se hace. La coherencia se identifica al mantener los propios valores y mostrarlos con hechos de forma permanente. La convicción es involucrar las creencias y los valores, estar convencido de que los actos son buenos y por esto hay que hacerlos. La proactividad trata de ser capaces de hacer la diferencia y tomar la iniciativa en actos, mostrar la decisión de actuar responsablemente, de actuar y responder.

Humildad: “cuando un director te sugiere”, “Yo solo no voy a poder”, “el trabajo es en equipo”, “tengo las habilidades necesarias para poder convencerlos”, “cuando los maestros ven que requieren el apoyo del maestro de apoyo”.

Curiosidad: “apertura para conocer al alumno, conocer sus necesidades”, “empezamos a hacer un diagnóstico”, “hacemos entrevistas”, “conocer al padre de familia”, “conocer al maestro regular, de investigar por qué no tiene formación, ni capacitación”.

Flexibilidad: en el momento que “brinda ajustes razonables para un alumno que no accede a la currícula”, “implementar actividades acordes a las necesidades del alumno”, “poder llegar con nuevas ideas y modificar espacios”, “hacer las adecuaciones...el proceso que el maestro regular las implemente”, “ayudar al niño y al resto del grupo”, “sacar al niño al aula de apoyo cuando es necesario; en entrevista, trabajo o evaluación individual”.

Seguridad en sí mismo: “cuando el directivo te pide acompañamiento en una reunión con el padre de familia”, “Tú debes estar preparado, tú no puedes estar sin herramientas”, “entrar a apoyar, convencido y con herramientas de que sabes”, “en el proceso de atención al alumno”.

Paciencia: “enseñarle al docente a apoyar, a guiar para que pueda realizar su trabajo diario” “al escuchar al maestro regular que los alumnos no saben leer, escribir”, “con el padre de familia, al ver que no tiene compromiso y la responsabilidad con los hijos”.

Consistencia: “que el maestro regular pueda realizar su trabajo diario”, “el seguimiento que se les da a los alumnos de inclusión” “escuchar al maestro regular de sus experiencias sobre la práctica docente”, “les ayudaba a solucionar sus problemas”, “trabajé la empatía y la autorregulación de sus emociones”, “el maestro de apoyo les hace sentir acompañados a los maestros regulares”.

Coherencia: “acompañar al maestro apoyándolos a dar una clase modelo”, “lo que se trabajó en línea no responde a lo que se refleja en presencial”, “mostrar cómo se hace lo que les pido”.

Convicción: “decirle al padre de familia como lo va a poyar en casa”, “no todos aprenden de la misma manera”, “los padres de familia necesitan hacer modificaciones”, “no puedes enseñar lo que no sabes”, “entrar al salón convencido de que sabes”, “de que el alumno conozca y establezca el compromiso”, “responsabilizarse, dar seguimiento y trabajar a la par con la persona”.

Proactividad: “hay que hacer que participe”, “enfrentar los problemas muy determinados”, “ver a todo el grupo, pero nos enfocamos en los alumnos de inclusión”, “propiciar un ambiente favorable en el aula”, “ayudarles a trazar sus objetivos y metas”, “tener una comunicación asertiva”, “hacer un equipo de trabajo, el maestro de apoyo, alumno, docente, padre de familia y equipo”.

Desde estas competencias de personalidad mostradas por los participantes podemos reconocer cómo el esfuerzo continuo de los maestros incide en sus saberes y aplicaciones, muestran una actitud de interés por buscar la mejor manera de realizar su trabajo y de ayudar a alumnos, maestros y padres de familia a alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En relación al *coaching*, estas actitudes y aptitudes de los maestros de apoyo se identifican con la

perspectiva del *coaching*, el cual busca mejorar el desempeño de las personas. Estas actitudes personales indican la disponibilidad hacia el aprendizaje de las herramientas del *coaching*.

Las competencias relacionales conforme a las aportaciones de Bou (2009) se aborda el autoconocimiento de las emociones, el autocontrol emocional, la automotivación y la empatía.

Autoconocimiento de emociones, al señalar el P2 “el maestro empieza a decirte: "no, es que Juanito... no sabe leer, no sabe escribir, este... en su casa no lo apoyaron”, pues si, es que no se conectaba, bueno pues todo eso... y quedarte con eso, pues es aterrador tanto para ti como como para el maestro”, al momento de atender al alumno el P2 señaló “me causaba mucha tristeza es que ellos me dijeran: No, es que yo no sé. Bueno es que tú sí sabes, pero hay que descubrir cómo sabes”.

Autocontrol emocional, al observar el momento cuando P2 “El maestro lo que quiere es desahogarse”, cuando escuchan P1 expresó "ya no puedes atender al alumno individual, ahora tiene que ser en el grupo y tienes que ayudar al maestro de que el trabajo que esté haciendo abarque para todos en el aula"

Empatía, surge en el momento en que P1 señaló “yo pienso para ganarme esa confianza, así tiene que ser uno, tiene que ser muy empático y ponerte en los zapatos de ese alumno”. El P2 y el P6 señalan que se trabaja la empatía, más no expresan cómo la han implementado.

En el acompañamiento del *coaching* las competencias relacionales son fundamentales para favorecer la confianza necesaria entre coach y coachee. En los aportes de los participantes es clara su preocupación por el alumno y maestro en sus emociones. Al tratarse de saberes experienciales, es muy importante la conciencia que los maestros participantes

expresan acerca de la importancia de atender el ámbito relacional-emocional de alumnos, maestros y padres de familia.

A continuación, se describen las herramientas desde las aportaciones de las teorías y contrastando con la ejecución en el acompañamiento del maestro de apoyo, así como la perspectiva del investigador. Esto, no pretende señalar que los maestros están conscientes de los saberes experienciales. Los participantes desconocen como tal cuáles son los saberes disciplinarios y experienciales, pero es de gran aportación para esta investigación que implementen competencias y herramientas de *coaching* educativo en el acompañamiento, así como profundizar en la adquisición de saberes disciplinarios.

En cuanto a los saberes experienciales identificados en la implementación de las *herramientas* por los participantes, se describen la calibración, el rapport, la intuición, la escucha activa, las preguntas y el feedback. Dichas herramientas no fueron identificadas como saberes disciplinarios en las aportaciones de los participantes. Por tanto, es significativo una vez que se observó en su desempeño la implementación como saberes experienciales.

La calibración es una herramienta interna, según Bou (2009) el proceso se enfoca en identificar los aspectos no verbales de la comunicación, mediante una observación minuciosa y precisa de todas las variaciones en el comportamiento que se presenta. Mientras que Mohl señaló (2008) la habilidad de calibrar se refiere a la capacidad de mantener la atención enfocada en aquello que la persona expresa dentro de la comunicación, sin mezclar la perspectiva de quien le escucha. Ante esto, el P2 refiere “una comunicación asertiva”, el P5 “una comunicación objetiva, una comunicación efectiva entre docentes-coach y el alumno o entre las personas que se vayan acompañar en este proceso”. Para esto, el P6 complementó en “tener una comunicación efectiva entre el maestro de grupo, el padre de familia, nosotros

como equipo, y este para beneficiar lo que es un logro del alumno un avance significativo”. Estas aportaciones, muestran con claridad la importancia de calibrar la comunicación teniendo una construcción más completa. Observar de forma detallada lo que está sucediendo, como señalaron Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) es necesario observar y recopilar información sobre el lenguaje verbal y no verbal de la otra persona, incluyendo gestos, postura corporal, voz y respiración. En el contexto escolar y áulico, se refiere a prestar atención a nuestros alumnos desde el inicio, desarrollo y término de las clases. El P2 refiere en “conocer cada una de las oportunidades y fortalezas que tiene la escuela” “conocer el trabajo directamente de los maestros en las aulas”, P6 “observar constantemente cuál es la necesidad básica”.

El rapport, afirmó Bou (2009) es la habilidad de escuchar activamente y estar completamente presente en la comunicación con la otra persona, prestando atención no solo a sus palabras, sino también a su lenguaje corporal y a sus emociones. Es tratar de establecer una conexión auténtica y empática con los demás, creando un ambiente de confianza. El momento en que el maestro se dirige al niño... P1 “tenemos que ponernos también en su lugar” “que se sientan agusto, que se sientan tranquilos” “ganarme esa confianza” “decirle, yo te entiendo, yo sé a qué te refieres, me imagino, estoy contigo, yo te apoyo,...” “ponerte en los zapatos de ese alumno”, con la perspectiva de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) señalaron que el rapport es ajustar profunda y sutilmente con una persona que se crea una relación donde con certeza es escuchada y comprendida.

La intuición, Bou (2009) lo refiere como esa parte de identificar aquello que no se está diciendo o que se está evitando, pero que debería estar presente para lograr mejores resultados. Al prestar atención a lo que falta, se pueden obtener resultados positivos.

Se identifican pocas aportaciones de los participantes en este aspecto de la intuición, el P1 lo reflejó cuando el alumno “corren y me saluda, entonces ahí es dónde yo pienso que tuve que haber hecho algo bien con ellos”. No hay palabras, hay hechos que el interior de ella interpreta haber realizado algo a favor de los alumnos, ya que estos muestran un afecto que les aproxime a ella de tal manera que corren.

Las aportaciones de los maestros de apoyo, ante esta herramienta de *coaching*, no se logró identificar que la implementen como saber disciplinar, sino más bien como una aportación desde los saberes experienciales.

La escucha activa, según O'Connor y Lages (2010) afirman que la tarea de escuchar puede parecer fácil, pero en realidad es un proceso complejo. Es importante dedicar toda la atención a la persona, escuchar sin juzgar, sin interpretar o distorsionar, esto permite una experiencia de profunda conexión, validación y comprensión. Ante esto, el P2 mencionó “la primera fase fue escucharlos”, y “evitar suponer”. Es una herramienta que se observó la implementan en el acompañamiento, más no fue expresada por todos los participantes.

Las preguntas son una herramienta interna, donde Abbagnano y Visalberghi (1992) señalaron que se va construyendo a través del mismo diálogo, donde al preguntar se va conociendo el interior de la persona, como ese momento mayéutico, de sacar la luz el interior. De igual manera, Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh (2016) refirieron sobre la habilidad de hacer preguntas adecuadas, ya que es un arte que debe ser dominado por el coach, ya que se requiere de una escucha afinada como de una capacidad de formular preguntas adecuadas. Ante esto, sujetos señalan como lo es P1 de “realizar entrevistas” y el P3 “hasta donde te puedes meter en la entrevista familiar de un alumno”. Esta actividad requiere de escucha y de realizar preguntas, por lo tanto, es oportuno iniciar un camino de investigación sobre la entrevista que realiza el maestro de apoyo a los maestros, alumnos y padres de familia y

conocer cómo implementar esta herramienta de escuchar y preguntar en el acompañamiento, y así ampliar el conocimiento cuando el P2. señala una “Buena expresión verbal”, “saber dialogar”, y el P5 “una comunicación efectiva entre el docente-coach y el alumno o entre las personas que se vayan acompañar en ese proceso”.

El feedback, Bou (2009) refiere a la información que se proporciona a otra persona sobre su forma de hacer las cosas, esto con el propósito de mejorar la actitudes, habilidades, competencias o comportamientos, así como hacerle saber que se espera de ella. Las expresiones que señalan los maestros es un feedback que reciben ellos de alumnos, maestros o padres de familia en relación al trabajo que realizaron con anterioridad, al señalar el P1 “Maestra, te traje flores, Ay maestra te agradezco con...no sé, un chocolate”, el P2, el reconocimiento de los niños, (...) ellos, ellas son mis maestras, ellas me brindan el apoyo que yo necesito”, “que el maestro ahora sí entiende y capta lo que queremos trabajar con el alumno”.

Esta investigación, aborda acerca de los saberes de *coaching* educativo que aplican los maestros de apoyo en su desempeño, podemos establecer que, en cuanto a los saberes disciplinarios son muy básicos, producto de su interés por buscar herramientas que le ayuden en su acompañamiento. No manifiestan conciencia clara de la perspectiva del *coaching* ni de sus objetivos, pero sí manifiestan su interés por conocer más acerca de lo que el *coaching* les puede aportar a su desempeño. En cuanto a los saberes experienciales, sí manifiestan conciencia muy clara de la responsabilidad que tienen como maestros de apoyo. Sus competencias de personalidad y relacionales, se identifican con las disposiciones personales que requiere el acompañamiento del *coaching*. De hecho, aplican herramientas de acompañamiento propias del *coaching*, aunque sí requieren de conocimientos disciplinares para que puedan desarrollar más su aplicación y obtener mejores resultados.

4.3.3 ¿Cómo impactan los saberes de *coaching* educativo en el acompañamiento del maestro de apoyo?

Es oportuno comentar que el impacto se observa en la incidencia de los saberes y los maestros participantes. Por lo tanto, se observa que el impacto desde los saberes disciplinarios es escaso debido a la falta de formación en esta disciplina. Para esto, el estudio exploratorio señala que los maestros de apoyo han recibido formación, y dicha formación, no ha sido por parte de expertos que dominen la materia, sino a través de su autoformación. De igual manera, la formación que dicen tener en *coaching*, esta más inclinada a la tutoría.

En el análisis de las aportaciones de los maestros, se identifica que se enfocan en encontrar herramientas que ayuden en el acompañamiento que brinda a los maestros regulares y padres de familia.

Los maestros de apoyo no tienen la claridad sobre lo que es el *coaching*, por lo que en sus aportaciones suponen que el acompañamiento que ellos brindan a los maestros y padres de familia es lo mismo. En cuanto a las aportaciones de los participantes, su enfoque se inclina hacia la asesoría y orientación. A partir de su experiencia, indican a estos agentes lo que deben hacer para mejorar el aprovechamiento del alumno, pero no lo hacen desde la perspectiva del *coaching*, que busca que los mismos agentes identifiquen su realidad y establezcan metas para impactar en el rendimiento del alumno.

Otro aspecto a considerar en relación a los saberes disciplinarios es el uso de las herramientas de *coaching* que los maestros de apoyo dicen implementar en el acompañamiento. Sin embargo, al analizar sus aportaciones, se observa que se refieren más a los ‘formatos’, que son instrumentos para el funcionamiento del acompañamiento, y no hacen referencia a alguna herramienta de *coaching* en particular. Es posible inferir que si los maestros de apoyo contarán con saberes disciplinarios, no harían hincapié en los formatos

utilizados y su llenado para el acompañamiento. Este hecho refleja que la autoformación que recibieron los maestros de apoyo no es suficiente para que puedan afirmar que el acompañamiento que brindan es de tipo *coaching*, y, por lo tanto, no cuentan con los saberes disciplinarios necesarios que ejerce esta disciplina.

Con base en lo anterior, es importante señalar que no se puede afirmar que los maestros de apoyo no cuentan con saberes de *coaching*. Si bien no tienen claridad en cuanto a los saberes disciplinarios específicos, sí se puede identificar saberes experienciales en relación a las competencias y herramientas de *coaching* educativo que utilizan en su acompañamiento. La presencia de saberes experienciales en la investigación es una valiosa contribución al plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022, tal como lo señala la SEP (2022) ya que “las maestras y maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo” (p. 22).

A continuación se presenta el impacto de los saberes experienciales de *coaching* educativo que se pueden identificar en el acompañamiento que brinda el maestro de apoyo, a partir de un análisis realizado. Es importante señalar que el maestro de apoyo puede desconocer que cuenta con competencias y herramientas de *coaching* educativo, pero estos saberes sí los implementa en su acompañamiento.

Se observa el impacto de los saberes experienciales en el maestro de apoyo desde las competencias aptitudinales, de personalidad y relacionales. Estas competencias se implementan en el acompañamiento a los agentes educativos y al alumno con la finalidad de eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación, y mejorar el aprovechamiento escolar. El impacto en la implementación de las herramientas de *coaching* educativo es menos notorio, ya que solo se observa en las aportaciones de 1 a 2 participantes la implementación de las herramientas de la escucha activa y el rapport.

4.3.4 Saberes de *coaching* educativo implementados en el aula.

Se observa que los saberes que los maestros de apoyo implementan en el aula son variados. Sin embargo, desde la perspectiva del *coaching* educativo, se destacan los saberes experienciales desde la implementación de competencias y herramientas que la disciplina propone para el acompañamiento. Delory-Momberger (2021), comparte la misma perspectiva formadora desde la experiencia de vida que se reconoce en la práctica educativa del maestro.

Los saberes experienciales de competencias aptitudinales, se identifica la *visión* con la que orienta el maestro de apoyo tanto al maestro regular como al padre de familia hacia el objetivo que se pretende alcanzar con el alumno. Eso se logra al escuchar las situaciones de los padres de familia y enfocarse en lo que está interfiriendo para que el alumno tenga un mejor aprovechamiento. Además, se destaca la *sabiduría* del maestro de apoyo en ayudar a los agentes a reflexionar, crear conciencia y ser oportuno en los momentos de la intervención. Con estos saberes, el maestro de apoyo ayuda a que el padre de familia y maestro regular enfoquen su atención en el alumno y en cómo alcanzar un mejor rendimiento.

En cuanto a los saberes desde las competencias de personalidad del maestro de apoyo, se observa la *humildad* en el momento en que reconoce que no puede solo, sino que es conveniente el trabajo en equipo. También se destaca la *curiosidad* por conocer más al alumno para orientar al maestro y al padre de familia desde las barreras identificadas. Además, se aprecia la *flexibilidad* al ajustar los contenidos y actividades, así como la disposición de los participantes involucrados en eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumno.

Así mismo, se observa la *seguridad en sí mismo* al reconocer que ellos [los maestros de apoyo] deben entrar al aula con la certeza del apoyo que van a brindar, la seguridad que

le ha dejado la experiencia al ir acompañando. A esto se suma la *paciencia* al escuchar, comprender y ayudar a plantear metas, y alentar acciones que cada uno esté dispuesto a emprender para contribuir en el aprendizaje del alumno.

También se identifica la *consistencia* en llevar la secuencia y seguimiento de acciones de los agentes para la mejora del aprovechamiento del alumno, la *coherencia* al mostrar en la práctica del maestro de apoyo lo que se le está pidiendo al maestro regular y al padre de familia de cómo apoyar al alumno, así como la *convicción* de estar plenamente convencido del proceso que se planteó y que se lleva a cabo para alcanzar los aprendizajes de los alumnos.

Por último, destaca la *proactividad* al ayudarles a trazar metas, propiciar un ambiente agradable y emprendedor a través de un trabajo colaborativo. Todo esto habla de los saberes que el maestro pone en práctica en el acompañamiento.

4.3.5 Saberes de *coaching* educativo con ajustes razonables.

Los ajustes razonables en el área educativa, consiste en modificar aspectos identificados como barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos. Estos ajustes se pueden realizar en la estructura, la organización y/o en lo pedagógico, y se realizan con la finalidad de alcanzar la inclusión educativa de todos los alumnos. Como señaló Espiar y Viguera (2020), la observación del maestro acerca de cómo aprende el alumno, permite desde su experiencia realizar ajustes en las estrategias que brinda para un mejor aprovechamiento del alumno.

Los participantes han realizado aportaciones que han permitido identificar los saberes que implementan en su acompañamiento, los cuales se basan en sus experiencias. Para esto, se consideran las competencias y herramientas de *coaching* educativo, y se presenta un análisis de aquellas que se identifican en el acompañamiento del maestro de apoyo.

Dentro de las competencias aptitudinales, se identifica que el maestro de apoyo implementa la visión y la sabiduría en el acompañamiento al hacer ajustes precisos para que el alumno pueda hacer una actividad. Para ello, crea un plan adecuado a las características del alumno, el cual ajusta al contexto y necesidades del alumno para que pueda aprender. Se observa la interacción del alumno con sus compañeros y maestros para realizar los ajustes necesarios y asegurarse que el alumno adquiera habilidades que le sean útiles en la vida. La sabiduría y la visión del maestro se ajustan a medida que adquieren más experiencia, ya que como señaló uno de los participantes, “nadie nos dijo cómo atender”, por lo que acompañan al según las las necesidades del contexto y del alumno. Aunque se observan otros saberes, como los profesionales y los pedagógicos, la experiencia es clave para enfrentar situaciones, ya que como bien señaló otro de los participantes, es importante estar preparados para dar respuesta oportuna en el momento adecuado.

Dentro de la competencia de la personalidad, se identifica la *humildad*, los saberes se ajustan cuando el maestro reconoce que hay saberes profesionales, pedagógicos y/o curriculares, pero él no puede o no sabe como hacer las recomendaciones. De igual manera, se observa cuando el maestro de apoyo admite que no puede actuar y que requiere de un trabajo en equipo. Estos ajustes se basan en la experiencia adquirida y se van modificando conforme va desempeñando su práctica.

La *curiosidad* del maestro de apoyo se dirige a conocer al alumno, su contexto familiar y el contexto aula, así como a comprender la relación que tiene con cada uno de ellos. Al integrar toda la información recolectada, se ajusta el saber para contribuir en la elaboración de metas y acciones que permitan el aprovechamiento académico del alumno.

La competencia de la *flexibilidad* del maestro de apoyo se ajusta al observar el momento que acompaña al maestro regular y al padre de familia. Les proporciona actividades

y sugerencias específicas para cada situación y para cada alumno en particular. Este ajuste razonable en el saber de la flexibilidad se observa en el momento en que el maestro de apoyo brinda el acompañamiento de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos.

La competencia de *seguridad en sí mismo* del maestro de apoyo se ajusta al momento de identificar que hay cosas que no sabe, pero su experiencia y sus conocimientos lo acompañan. Esta seguridad se observa cuando el maestro comenta que debe ir al salón sabiendo que puede apoyar, y si no sabe algo, buscará la manera de ayudar. Además, cuando el maestro se refiere a la importancia de saber qué herramientas son con las que cuenta, y aunque se ubican estas como saberes profesionales, le permite estar seguro que puede ajustar ese saber a su experiencia previa y aplicarlo en situaciones similares.

La *paciencia* y la *consistencia* se ajustan en el saber del maestro al momento de llevar un proceso con cada alumno. Cada alumno es diferente en cuanto a su condición, estilo y ritmo de aprendizaje, así como en lo que requiere de cada uno de sus contextos y de las aportaciones de sus familias. Por lo tanto, ajustar el saber de la paciencia y la consistencia en el seguimiento del acompañamiento se va enriqueciendo conforme se va desempeñando.

El ajuste del saber de la *coherencia*, *convicción* y *proactividad* del maestro de apoyo se observan al estar convencido que el acompañamiento, sugerencias y orientaciones que brinda al maestro regular ya al padre de familia están encaminadas a la mejora del aprovechamiento del alumno. La coherencia se refleja en el acompañamiento de su desempeño; mostrando cómo se hace lo que sugiere, y a su vez él mismo se da cuenta de la efectividad de sus estrategias. Así, el maestro ajusta su saber a las necesidades de cada uno, siendo proactivo en proporcionar lo que se necesita en cada caso, acumulando experiencia la cual le permite mejorar continuamente.

Se observan ajustes en los saberes del docente en cuanto a las competencias relacionales, tales como el *autoconocimiento* de sus propias emociones, el *autocontrol* de las mismas y la *empatía*. Sin embargo, la competencia que no se logró identificar dentro de las aportaciones de los participantes es la *automotivación*. A continuación, se describen los ajustes en los saberes que implementan en dichas competencias.

El *autocontrol* del maestro de apoyo se hace evidente al identificar las emociones que expresan los alumnos, maestros y/o padres de familia y la necesidad de ajustar su propia conducta para poder acompañarlos, reconociendo y validando sus emociones y la de los demás. De igual forma, muy evidente se observa el autocontrol del maestro de apoyo al intervenir con los alumnos, los maestros regulares y los padres de familia, manteniendo el control de sus emociones al identificar la tristeza del alumno, la frustración del maestro regular de no saber cómo ayudarlo, cuando tiene otros alumnos que atender, y la impotencia del padre de familia de no tener tiempo ni de saber cómo ayudarlo a su hijo en casa. La competencia relacional del autocontrol se adquiere a través de la experiencia, ya que no se enseñan en clases, sino se va construyendo y ajustando conforme se presente cada situación.

Se observan ajustes razonables en los saberes de herramientas de *coaching* educativo, especialmente en la *calibración* al referir la comunicación asertiva y objetiva, efectiva de tal manera que se logren beneficios en los alumnos. El *rapport* también muestra ajustes de saberes, ya que el maestro se pone en el lugar del alumno, del maestro o del padre de familia, y generar confianza en ellos diciéndoles: “Yo te entiendo y estoy contigo”. Además la *intuición* del maestro se evidencia al recibir el reconocimiento de alumnos al momento que los alumnos corren y la saludan, el maestro deduce que ha realizado bien su trabajo. La *escucha activa* se ajusta conforme se acompaña, y se evita suponer aquello que el maestro, alumno o padre de familia le comparte. Las *preguntas* son una herramienta que se adquiere

a medida que se aprende cómo preguntar en las entrevistas con los padres de familia, ya que hay puntos que no quieren compartir. El ajuste de este saber preguntar, se logra a través de la observación en el diálogo con aquellos a quienes se acompaña.

Los ajustes en los saberes que deja el *feedback* en el acompañamiento del maestro de apoyo, se observa cuando los padres de familia aplican las orientaciones que les proporciona el maestro de apoyo para trabajar en casa con sus hijos, al observar en los maestros regulares que implementan las estrategias y sugerencias en la práctica educativa, en los mismos alumnos cuando le llevan un presente al maestro o le dicen palabras que les hace sentir que han hecho un buen trabajo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1 Respuesta Global al Problema

La finalidad de este apartado, es dar respuesta al planteamiento general del problema, para esto, es conveniente mencionar la pregunta de la cual inició la investigación: *¿Cuáles saberes de coaching educativo implementa el maestro de apoyo en el acompañamiento?*

El acompañamiento del maestro de apoyo involucra diversos saberes, para esta investigación se consideran dos: los saberes disciplinares y los saberes experienciales. Los saberes que el maestro de apoyo implementa en el acompañamiento, están encaminados a la orientación, asesoría y tutoría abordados dentro de los saberes profesionales que obtuvieron en la formación inicial. Esto se observa, en el momento en el que el maestro de apoyo acompaña al maestro regular, al padre de familia y al alumno; el acompañamiento lo realiza desde una función de orientador y asesor para buscar la mejor manera de apoyar al alumno en el proceso de aprendizaje.

Los maestros de apoyo, dentro del estudio diagnóstico, señalaron tener conocimientos e implementar el *coaching* en el desempeño educativo, lo que originó el planteamiento del problema con el objetivo de identificar los saberes que aplicaban en el acompañamiento. En el formulario digital, los sujetos manifestaron tener la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de encontrar formas de acompañar, así como el interés por aprender y ayudar a otros. Desde las aportaciones de los docentes participantes se observó que, tanto en la formación en el posgrado, como en talleres y diplomados de escuelas formadoras de

docentes recibieron alguna formación en *coaching* y que tuvieron la iniciativa de buscar una autoformación en línea de esta disciplina.

Es motivo de reconocimiento a los participantes el interés de búsqueda por encontrar herramientas que aporten al acompañamiento. Por este mismo interés se pudo observar que los maestros de apoyo cuentan con saberes disciplinarios y experienciales de *coaching* educativo, pero no a través de una formación disciplinar, ya que sus aportaciones no coinciden del todo con las aportaciones de la teoría.

5.2 Ventajas del *Coaching* Educativo

Dentro de la investigación y desde la perspectiva del *coaching* educativo se reconoce herramientas que el maestro de apoyo pone en juego en su acompañamiento como es la *calibración*, *el rapport*, *las preguntas*, *la escucha activa*, y conforme a las aportaciones de los participantes señalan de manera significativa el diálogo, la empatía, la escucha activa. Por lo que, dentro de lo propuesto por la SEP (2022) desde la Nueva Escuela Mexicana enfatiza “que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales” (p. 16), así mismo, “una ética de diálogo cimentada en valores”(p. 112). La *empatía* se observa en “la comprensión de la vida emocional y afectiva propia en relación con la de otras y otros” (p.145). La *escucha activa* desde la importancia de poder atender el diálogo que se tiene con las personas, así como “un diálogo de saberes para ‘escuchar’ las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos” (p. 112).

5.3 Limitaciones que Obstaculizaron la Investigación

Dentro de las limitaciones que se presentaron en el proceso de la investigación, se encuentran las siguientes:

El contactar a los maestros de apoyo que se habían identificado en el estudio diagnóstico señalando que implementan el *coaching* en el desempeño educativo. El no poder tener una entrevista presencial con los participantes, sino que se realizó de forma virtual, y en ocasiones el internet no tenía buena señal. El tiempo en el que se aplicó la entrevista, fue justo el momento en que se incorporaron a las clases presenciales en sus escuelas, y se complicó un poco su disponibilidad, así como la interrupción durante la entrevista.

Se tenía una expectativa por parte del investigador al identificar en el estudio diagnóstico de maestros de apoyo que implementan el *coaching* en el acompañamiento, lo cual se logró caminar por lo objetivo y desde la información que los participantes proporcionaban, ya que es una investigación innovadora en educación especial.

Los sucesos familiares o laborales de los sujetos limitaron la atención y concentración en la participación, ya que se observa que intervienen durante la entrevista. El formulario digital arrojó información que corrobora con las aportaciones recibidas en la entrevista. Las situaciones familiares, como el tener clase y dejar a la familia reunida. La limitación en desarrollar y fortalecer el área emocional, los momentos de duda, frustración e impotencia para seguir con este estudio, en el aspecto intelectual al dudar de los conocimientos, habilidades que se han ido consiguiendo y conforme avanza la formación se consolidan la construcción de saberes que enriquecen tanto lo personal como lo profesional.

La salud física del investigador, al no tener la condición física de poder permanecer sentada, tecleando por el dolor del hombro, proceso que finaliza en la realización de una cirugía, así como el proceso de la rehabilitación.

Los saberes que se han identificado aportan mucho a la educación y al desempeño del maestro de apoyo, pero se concluye con los saberes que el investigador adquirió en el camino recorrido en la formación y en la elaboración de esta investigación. Saberes profesionales

que se adquirieron de los catedráticos formadores, saberes pedagógicos al tener la formación desde la currícula de una institución, saberes experienciales al armonizar conocimientos, momentos, personalidad, sociedad, educación ...todo lo que la persona está en contacto y le aporta para lograr saberes que le permitan un mejor desempeño laboral desde lo que es como persona.

5.4 Preguntas para Futuras Investigaciones

SEP (2022) señala que “las maestras y los maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo” (p. 22) ¿cuáles saberes docentes ponen en juego los maestros? Esta investigación identifica algunos saberes desde la perspectiva del *coaching* educativo, muy seguramente desde la perspectiva de otra disciplina se podrá enriquecer e identificar aquellos saberes que el docente pone en práctica para implementar lo propuesto en la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía*. Vol. 1. Ed. Hora.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Editorial Fonde de Cultura Económica.
- Asociación Española de Coaching [ASESCO]. (2018). *El coaching se hace mayor. El libro blanco del coaching*. Editorial Círculo Rojo.
- Azarte, O. (2013). Coaching Educativo: Una Propuesta Metodológica para Innovar en el Aula. *Revista Ra Ximhai*. 9(4), 177-185.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004017.pdf>
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A. y García, M. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos*. LXVI(203), 263-297.
https://www.researchgate.net/publication/312603996_El_coaching_como_herramienta_de_apoyo_en_los_procesos_de_aprendizaje
- Bernárdez-Gómez, A. y Belmonte, M. (2020). Coaching Educativo, una Aproximación a sus Ejes Conceptuales. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, ISSN:1988-7833,
<https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/11/coaching-educativo.html>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ediciones Shalom.
- Bernal, R. y Mantilla, E. (Eds.). (2019). *Rutas del cambio. Cómo cambiar a través del coaching*. Kindle Edition. <https://www.goodreads.com/book/show/56775799-rutas-del-cambio>
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 19(2), 163-170.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230779004>

- Bou, J. (2009). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Club Universitario.
- Bou, J. (2013). *Coaching Educativo*. Colombia: Ediciones de la U-Lid Editorial.
- Brugger Walter (1969). *Diccionario de filosofía*. Ed. Herder.
- Cali, V. y Pineda, C. (2018). *Coaching educativo en el desempeño escolar*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30270>
- Campayo, E. (2022). Coaching en educación superior. *Revista internacional de Humanidades*. 11, 12-13. DOI:[10.37467/revhuman.v11.3907](https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3907)
https://www.researchgate.net/publication/366174956_Coaching_en_educacion_superior
- Castillo, J. y Campoverde, L. (2017). Coaching educativo en la formación pedagógica docente. Módulos de Infopedagogía. Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/35401/1/BFILO-PMP-18P157.pdf>
- Castro, M. (2012). *Coaching en acción: Herramientas de intervención*. Trillas.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27(3), 125-136.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: Sage Publications.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica del Saber Sabio al Saber Enseñado*. 3ª Edición. Primera reimpresión. Editorial Aique Grupo Editor S.A.
https://nelsonreyes.com.br/LIVRO_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO.

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Delory-Momberger, Ch. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*. 2(31), 341-350.

<https://redalyc.org/journal/3845/384566614002/html/>

Diario Oficial de la Federación. (1993, 13 de julio). Ley General de Educación. https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2011, 28 de enero). Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref21_28ene11.pdf

Dilts, R. (2011). *Coaching herramientas para el cambio*. Urano S.A.

ENEHRL. CEVIE. <https://www.enehrl.edu.mx/>

Espiar, E. y Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*. 39(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012

Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana.

Gambini, Ch. (2018). *Coaching educativo y emprendimiento en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Marketing del Instituto Cimas 2017*. (Tesis para optar al grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2455/TM%20CE-Du%204064%20G1%20-%20Gambini%20Yauri.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giráldez Hayes, A. y van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching Educativo*. Ediciones Paraninfo, S.A.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. Ed.). McGraw-Hill.

International Coaching Federation [ICF]. (2022). *¿Qué es ICF?*.
<https://coachfederation.org/about>

ICF México Charter Chapter. *Sobre ICF*. <https://www.icfmexico.net>

ICF Comunidad Monterrey. *Información*.
https://www.facebook.com/icfcomunidadmonterrey/about/?ref=page_internal

ICF Comunidad Monterrey (2020, 5 de mayo). Conferencia en vivo “Coaching en la Educación impartida por Hugo Gutiérrez, Coach ACC, y Jesús Amaro, Coach PCC. [Publicación] Facebook.
<https://www.facebook.com/icfcomunidadmonterrey/videos/281128736622799>

Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15(4), 102-112.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243007>

LGE (2019). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. (DOF).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

López-Pérez, C. y Valls-Ballesteros, C. (2017). *C*aching educativ**. *Las emociones, al servicio del aprendizaje*. 3ª edición. Ediciones SM.

Martel, L. (2018). *Coaching educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas*, Pasco. (Tesis para obtener el grado de Magister en

Administración de la Educación).

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19570/martel_ls.pdf?sequence=1

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez Carballo, M., Guillén Solórzano, E. (2018). La aplicación del coaching en los procesos de aprendizaje. En E. de la Torre Fernández (ed.) (2018). Contextos universitarios transformadores: retos e ideas innovadoras. II Xornadas de Innovación Docente. Cufie. Universidade da Coruña (pág. 285-318). DOI capítulo: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496787.285> DOI libro: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496787> Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20743>

Mendoza, J. (2018). *Programa de coaching pedagógico para el desempeño de los docentes tutores en un instituto superior tecnológico del distrito de ate*. (Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación con mención en docencia en Educación Superior) Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3554/1/2018-Mendoza-Mansilla.pdf>

Mohol, A. (2008). *El aprendiz del Brujo II. El alumno magistral PNL*. Editorial Sirio.

Monclús, A., Pereira, F. y Monclús, M. (2016). *Guía de Coaching para Docentes*. Ediciones El Grano de Mostaza.

O'Connor, J. y Lages, A. (2010). *Coaching con PNL [Programación Neurolingüística] Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Ediciones Urano.

O'Connor, J. y Seymour, J. (2014). *PNL para formadores. Respuestas Prácticas a los principales desafíos que debe afrontar hoy la formación, y también los medios para*

- que cualquier formador pueda alcanzar la excelencia en su trabajo*. 5ª edición. Editorial Urano.
- Quicaña, M. (2018). *Influencia del coaching sobre desempeño docente en los maestros de la institución educativa agropecuaria mixta*. Faustino B. Franco, 2018. (Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias: Educación con mención en Educación Superior) Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7817/EDMquvamgs.pdf?sequence=3>
- Ravier, L.E. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Dunken.
- Real-Antiseri. (2015). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. T1. Editorial Herder.
- Reyes-Camacho, A. (2015). El conocimiento especializado de matemáticas.
<https://doi.org/10.48489/quadrante.23029>
- Ríos, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Primera edición. Servicios Académicos Intercontinentales S.L.
- Rojas, M. (2022). *Encuentra tu persona vitamina*. Espasa.
- Rueda, L. (2017). *El coaching, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula*. (Tesis de Magister en Educación) Bogota. Recuperado de:
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16115/LiberXimenaRuedaSabogal2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). *Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales*. Educación XXI. 17(1), 221-242.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509010>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición. Pearson Edición.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios , finalidades y estrategias*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. SEP.

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

Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Propuestas de intervención: Atención educativa a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. MASEE.

<https://educacioninclusiva30.files.wordpress.com/2014/02/modelo-de-atencic3b3n-servicios.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica*.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Consejo Técnico Escolar. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2021-2022. Fase Intensiva*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. (163-196). https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184436/rev83_shulman.pdf
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tovar, M. (2014). *El coaching en la escuela: Aplicación del coaching para los educadores*. Trillas.
- Tracy, B. (2021). *Si lo crees, lo creas*. Aguilar.
- U-ERRE (2021). Un coach U-ERRE; motivación e inspiración académica. <https://blog.u-erre.mx/un-coach-u-erre-motivacion-e-inspiracion-academica>

- Vara, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: 7 Pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. www.aristidesvara.net
- Wolk, L. (2007). *Coaching: El arte de soplar brasas*. Gran Aldea.
- Wolk, L. (2014). *Coaching para Coaches. Teoría y Práctica de la Supervisión*. Gran Aldea.
- Whitmore, J. (2011). *El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós.
- Zambrano-Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere La Revista Venezolana de educación*. 10(33), 225-232. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>

APÉNDICE 1

Formulario digital: cuestionario estructurado

Datos Generales		Formación Inicial	Formación en Coaching	
1.	Nombre	1.	Formación Inicial	
2.	Celular	2.	Tiene formación en	
3.	E-mail		Educación Especial	
4.	Sobrenombre	3.	Año en que egresó de la	
5.	Sexo		Licenciatura en Educación	
6.	Edad		Especial	
7.	Sistema Educativo al que presta el servicio como maestro de apoyo	4.	Plan de Estudios de su Formación en la Licenciatura en Educación Especial	
8.	Nivel Educativo con mayor años de servicio como maestro de apoyo.	5.	Área de especialización de la Formación en la Licenciatura en Educación Especial	
9.	Turno que presta el servicio como maestra de apoyo.	6.	Si usted está desempeñando la función de maestro de apoyo y no tiene la formación en la Licenciatura en Educación Especial. Escriba cuál formación tiene.	
10.	Años de servicio dentro del Sistema Educativo.			
			1.	Grado de la Formación en Coaching:
			2.	Tipo de Formación en Coaching.
			3.	Si usted recibió Formación en otro tipo de Coaching, escriba en cuál:
			4.	Lugar donde recibió su Formación en Coaching:
			5.	Modalidad de la Formación en Coaching:
			6.	Tiempo que permaneció en la Formación en Coaching:
			7.	Tipo de documento que recibió al término de la Formación en Coaching:
			8.	Menciona si usted recibió otro tipo de documento al término de la Formación en coaching que no esté registrado anteriormente:
			9.	Cuál fue el motivo de iniciar una Formación en Coaching:
			10.	Describe cómo fue la dinámica de su Formación en Coaching:

Nota: Elaboración propia.

APÉNDICE 2

Datos de la formación inicial de los participantes

Participante	Formación Inicial	Formación Ed. Especial	Egresó Lic. Ed. Especial	Plan de Estudios	Área de Especialización	Otra Formación
1	Lic. Ed. Preescolar	No	0	Ninguno	Ninguna	Maestría Psicología Educativa
2	Otra	Si	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Lic. Psicología
3	Otra	Si	1994	Ninguno	Trastornos Neuromotores	Lic. Psicología
4	Lic. Ed. Secundaria	No	No	No	Ninguna	Lic. Primaria Maestría en Educación Superior
5	Lic. Ed. Especial	Si	2005	1985	Problemas de Aprendizaje	-----
6	Lic. Ed. Especial	Si	2002	1985	Problemas de Aprendizaje	No

Nota: Elaboración propia.

APÉNDICE 3

Datos de la formación en coaching de los participantes

Participante	Grado de la Formación en Coaching:	Tipo de Formación en Coaching:	Año que recibió la Formación en Coaching	Lugar dónde recibió su Formación en Coaching:	Modalidad de la Formación en Coaching:	Tiempo que permaneció en la Formación en Coaching:	Tipo de Documento que recibió al término de la Formación en Coaching:
1	Auto Formación	Educativo	2020	Local	En Línea	Un mes o menos.	Ninguno
2	Curso	Educativo	2017	Local	En Línea	Una semana o menos	Ninguno
3	Diplomado	Educativo	2016	Local	Semi - presencial	Seis meses o menos	Constancia
4	Posgrado	Educativo	2000	Local	Presencial	Dos años o más	Título
5	Auto Formación	Educativo	0	Local	Presencial	Una semana o menos	Ninguno
6	Auto Formación	Educativo	2018	Local	En Línea	Una semana o menos	Ninguno

Nota: Elaboración Propia.

APÉNDICE 4

Entrevista: cuestionario semiestructurado

Conceptos de Coaching Saberes Disciplinarios	Acompañamiento del maestro de apoyo	Implementación de Coaching Saberes Experienciales
1. ¿Qué es el coaching? 2. ¿Cuál es el objetivo del coaching? 3. ¿Cuál es la finalidad del coaching educativo? 4. ¿Cuál es la función de un coach, coachee y docente-coach? 5. ¿Cuáles herramientas de coaching ha implementado y en qué parte del acompañamiento? 6. ¿Cuáles competencias de coaching ha implementado, y en qué parte del acompañamiento?	1. Describa cómo es el proceso del acompañamiento del maestro de apoyo.	1. En qué parte del proceso del acompañamiento, identifica que implementa el coaching. 2. ¿A cuál agente educativo ha implementado el coaching, y 3. ¿Cómo ha sido el proceso? 4. ¿Cómo ha implementado las herramientas de coaching dentro del acompañamiento? 5. ¿Cómo ha implementado las competencias de coaching dentro del acompañamiento? 6. Describa su experiencia de implementar el coaching, las herramientas y las competencias en el acompañamiento. 7. ¿Qué saberes le ha dejado el coaching al implementarlo en el acompañamiento. 8. ¿Cuál es la mayor satisfacción que le ha dejado implementar el coaching en el acompañamiento?

Nota: Elaboración propia.