



# **Universidad de Baja California**

## **TESIS DOCTORAL**

**La evaluación de competencias docentes  
en la Educación Especial en México.**

### **QUE PRESENTA**

**Mariana Yadira Rangel Hernández**

### **PARA OBTENER EL GRADO DE**

**Doctora en Educación Inclusiva**

### **DIRECTORA DE TESIS DOCTORAL**

**Dra. Ivone Elizabeth Calzada Hoyos**

**Tepic, Nayarit; Julio 28 de 2015.**

## DEDICATORIA

*Esta tesis doctoral se la dedicó a mi madre que me ha apoyado a lo largo de mi vida para lograr los muchos objetivos que me he propuesto, sin importar lo que con ellos conllevaba y aún en este momento, continúa siendo un apoyo incondicional y un ejemplo a seguir.*

## AGRADECIMIENTOS

A la vida que me ha permitido llegar a este momento con la gracia de Dios al darme las oportunidades en el tiempo preciso así como por ponerme en el camino a las personas idóneas tanto en lo personal y profesional como en lo social.

A **mi madre** quien a lo largo de mi vida ha luchado por hacerme una mujer de bien y mostrándome que todo se puede lograr sin importar las limitaciones con amor y firmeza como lo exigía cada reto. Definitivamente fue el primer ángel que Dios escogió para mí con gran sabiduría, solo me queda decir *Gracias* y salir adelante con todas las herramientas que me brindó para el disfruté de mi vida junto con ella. Es momento de cosechar después de haber sembrado lo que con tanto trabajo he logrado hasta el día de hoy.

A **mi hermano Adrián** quien ha crecido junto a mí realizando diferentes juegos y conociendo lo bello de la vida. Gracias por recordarme siempre que puedo llegar muy lejos y que no importa cuánto tarde, sino que lo importante es llegar y que si yo pude puedo enseñar a otras personas que también ellas podrán. Reconozco que tú sigues estudiando pero sé que tarde o temprano podrás lograr tener lo que tu deseas y convertirte en una persona independiente y autosuficiente, no te des por vencido, confío que vencerás todos los obstáculos que se te presenten así como lo he hecho yo, sigue adelante sin ver hacia atrás.

A **Lilia Gómez** quien entró a mi vida en mi adolescencia para apoyarme en todos mis sueños, a pesar de que ella no los compartiera aprendió a amarlos y a estar en los momentos necesarios para darme la mano y no caer y abandonara el camino. Definitivamente agradezco tus palabras de aliento y las veces que me has protegido de personas en diferentes situaciones complicadas de la vida; hoy puedo defenderme sola pero siempre necesitaré que estemos juntas enfrentando los desafíos que esta vida conlleva.

Le agradezco a cada uno de los **maestros y compañeros** de la primaria, secundaria, preparatoria y universidades que se han presentado a lo largo de este camino educativo, dado que me permitieron ver de diferentes formas que a nuestro país aún le falta mucho camino por recorrer para tener escuelas inclusivas donde halla cabida para personas con algunas Necesidades Educativas y Necesidades Educativas Especiales; a ellos les agradezco que me hayan mostrado cuál era mi vocación, puesto que me demostraron la necesidad de que existan profesionistas de Educación Especial para crear una cultura de respeto y las personas con dificultades no

pasen por los momentos en los yo o algunos compañeros pasamos y que marcan nuestro vida.

A mis **amigos y amistades en especial Zazil, María José, Esmeira, Isaac** y muchos más que seguramente se me han de olvidar pero los tengo presentes en mi corazón ya que ellos siempre me han motivado con su amistad y consejos para seguir adelante disfrutando cada momento sin importar los desafíos que se me presenten.

A **mis alumnos** quien a lo largo de esta carrera profesional me han podido enseñar diferentes aspectos que se aprenden exclusivamente a lo largo de la práctica educativa y que me han ayudado a crecer en lo personal y profesional, pudiendo valorar los logros de ellos así como los míos, ya que hemos aprendido juntos, asimismo me han hecho evidente aquellas cosas qué me faltan por aprender y mejorar para satisfacer sus necesidades y que se sientan parte de una escuela primaria y así poder ayudar para generar escuelas inclusivas en mi estado.

Agradezco infinitamente a cada uno de los **profesionales en Educación Especial y a los de rehabilitación** que me ayudaron a salir adelante con profesionalismo y amor por su trabajo, enseñándome cada una de las habilidades que requería aprender, actitudes para poder ser una persona independiente y lograr los objetivos que me he propuesto a lo largo de mi carrera profesional, capacitándome para enfrentar los retos que se me presenten ya sea dentro del aula o fuera de ella, ayudando y apoyando a cada uno de los niños que presentan alguna Necesidad Educativa Especial o bien para trato continuo de mis alumnos en general.

Me faltan muchas cosas por lograr pero definitivamente hoy me toca agradecer a cada una de las personas que han pasado a lo largo de este proceso que a veces no recordamos o que pasaron por un instante pero dejaron huella sin saberlo.

Hoy sobre todo le agradezco a aquellas personas que consideraron que no era posible aspirar a tanto por mis condiciones, porque gracias a ellos tuve el mayor impulso para demostrarles y demostrarme que sí se puede lograr lo que uno se proponga sin importar que a veces tardes más tiempo de lo esperado y que muchas veces en lugar de apagarme las ilusiones las alentaron aún más, digo con alegría que ya no hago las cosas para demostrárselas a nadie, hoy lo hago por mí misma y me agradezco esa gran entereza y aprecio que siento por mí.

## ÍNDICE GENERAL.

RESUMEN .....	9
ABSTRACT .....	11
INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	15
1.1.    PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ....	17
1.2.    OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. ....	18
1.3.    HIPÓTESIS.....	19
1.4.    JUSTIFICACIÓN.....	19
1.5.    ALCANCES Y LIMITACIONES.....	19
2.1.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	21
2.1.1.1. ANTIGÜEDAD .....	21
2.1.1.2. EDAD MEDIA, RENACIMIENTO E ILUSTRACIÓN. ....	22
2.1.1.3. SIGLO XX.....	23
2.1.2. LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. ....	25
2.1.2.1. LEGISLACIÓN INTERNACIONAL.....	25
2.1.2.2. LEGISLACIÓN NACIONAL. ....	29
2.1.2.3. LEGISLACIÓN DEL ESTADO DE YUCATÁN.....	34
2.1.3. LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE DE APOYO. ....	35
2.1.3.1. COMPETENCIAS DE LOS MAESTROS.....	37
2.1.3.2. POBLACIÓN QUE DEMANDA ATENCIÓN DE CALIDAD..	39
2.2. EVALUACIÓN.....	45
2.2.1. HISTORIA DE LA EVALUACIÓN EN MÉXICO. ....	47
2.2.2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. ....	48
CAPÍTULO IV. RESULTADOS. ....	56
4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS OBTENIDOS DE CADA FACTOR POR LOS ELEMENTOS QUE LO COMPONEN.....	56
4.1.1. FACTOR 1: PREPARACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	56
4.1.2. FACTOR 2: ESTABLECIMIENTO DE UN AMBIENTE FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. ....	56
4.1.3. FACTOR 3: DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.....	57
4.1.4. FACTOR 4: EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.....	57
4.1.5. FACTOR 5: PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO ESCOLAR Y RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES.....	58
4.2. RESULTADOS INFERENCIALES OBTENIDOS DE CADA FACTOR POR LOS ELEMENTOS QUE LO COMPONEN .....	59
4.2.1. FACTOR 1: PREPARACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	59
4.2.2. FACTOR 2: ESTABLECIMIENTO DE UN AMBIENTE FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. ....	59
4.2.3. FACTOR 3: DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.....	60

4.2.4. FACTOR 4: EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.....	60
4.2.5. FACTOR 5: PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO ESCOLAR Y RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES.....	60
4.2.6. RESULTADO GENERAL DE LOS 5 FACTORES DEL INSTRUMENTO.....	61
4.2.7. ANÁLISIS DE VARIANZA UNIDIRECCIONAL.....	61
4.3. PROPUESTA DE DISEÑO DE ESCALA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO AL MAESTRO DE APOYO EN LA EDUCACIÓN REGULAR.....	65
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES .....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ANEXOS.....	72

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cronología del servicio de educación especial.....	36
Tabla 2. Tasa de discapacidad por cada 1000 habitantes.....	43
Tabla 3. Tasa poblacional con alguna discapacidad o limitación.....	44
Tabla 4. Cobertura geográfica de la USAER zona 8 de educación especial de Valladolid y otros municipios.....	51
Tabla 5. Población de escuelas participantes en la investigación pertenecientes a la zona 8 de educación especial.....	51
Tabla 6. Áreas y factores de la Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica.....	53
Tabla 7. Análisis de varianza de una vía.....	61
Tabla 8. Comparaciones de pares de medias de los factores evaluados.....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tasa de alumnos con NEE por entidad federativa. ....	40
Figura 2. Tasa de cada 1000 estudiantes atendidos por USAER.....	41
Figura 3. Número de alumnos con NEE por docente.....	42
Figura 4. Porcentaje de calificación Factor 1.....	56
Figura 5. Porcentaje de calificación Factor 2.....	57
Figura 6. Porcentaje de calificación Factor 3.....	57
Figura 7. Porcentaje de calificación Factor 4.....	58
Figura 8. Porcentaje de calificación Factor 5.....	58
Figura 9. Puntajes medios para la preparación del proceso de enseñanza.....	59
Figura 10. Puntajes medios para el establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje.....	59
Figura 11. Puntajes medios para el desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos.....	60
Figura 12. Puntajes medios para la evaluación y mejora de la práctica enseñanza-aprendizaje de los alumnos.....	60
Figura 13. Puntajes medios para la participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales. ....	61
Figura 14. Puntaje medio de la autoevaluación del desempeño docente. ....	61
Figura 15. Intervalos de confianza de Tukey y supuestos del análisis de varianza..	62
Figura 16. Puntajes altos y bajos del desempeño docente.....	63
Figura 17. Puntuaciones superiores e inferiores a la media grupal.....	64

## RESUMEN

Con el objetivo de realizar una evaluación del desempeño docente a los docentes de apoyo de las Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular –USAER- de la zona 08 del Estado de Yucatán, 30 maestros de apoyo se autoevaluaron a través del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica.

El instrumento de Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica ha sido diseñado para facilitar el autodiagnóstico y el posterior análisis de las prácticas docentes cotidianas.

Por el diseño de la metodología de la autoevaluación los maestros de apoyo sobreestiman sus capacidades calificándose con puntuaciones altas, resultados que propician la necesidad de diseñar un modelo que no sea autoevaluativo, proponiendo que sean los maestros de grupo de alumnos que reciben la atención de USAER los que evalúen al maestro de apoyo, para contar con resultados más objetivos y que éstos últimos puedan comparar su propia percepción de su desempeño docente con la percepción de los otros.

El factor con mayor puntaje es el referente a la preparación del proceso de enseñanza, mientras que el factor con menor puntaje es el que alude a la participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales.

El elemento con mayor puntaje en general es el de la adecuación de la planeación docente y las necesidades de los alumnos, mientras que el elemento con mejor puntaje es el que hace referencia al intercambio de experiencias para la formación profesional. Los análisis de varianza de una vía muestran que existen diferencias entre los dos factores anteriormente mencionados, ya que el 53.30% de los maestros de apoyo se calificaron con puntajes superiores a la media grupal y 46.70% con puntajes inferiores.

Es necesario que el nivel de Educación Especial se concientice sobre la importancia de concebir la evaluación de manera positiva para la búsqueda de áreas de oportunidad, eliminando la creencia de que la evaluación es un método para juzgar aspectos que no se desarrollan como se espera.

Resultado de esta investigación, se propone el diseño de una escala de evaluación de desempeño al maestro de apoyo en la educación regular, para que se conozcan los datos estadísticos de la población atendida por el maestro de apoyo –de acuerdo a la información proporcionada por el director de la escuela- y para que el o los maestros de grupo –que atienden alumnos

con NEE- evalúen al maestro de apoyo; con el fin de contar con un instrumento que permita conocer de manera real las áreas de oportunidad de los evaluados.

## ABSTRACT

In order to conduct an evaluation of teaching performance of teachers support the Service Units to Regular Education -USAER- area of Yucatán 08, 30 support teachers were evaluated themselves through Performance Model Teacher of Basic Education.

Self-Assessment Instrument Model Teaching Performance of Basic Education is designed to facilitate self-diagnosis and subsequent analysis of daily teaching practices.

By designing the self-assessment methodology support teachers overestimate their abilities qualifying it with high scores, results favoring the need to design a model that is self-evaluation, teachers are proposing that group of students who receive care USAER evaluating the teacher's support, to have more objective results and that the latter can compare their own perception of their teaching performance with the perception of others.

The highest scoring factor is concerned with the preparation of the teaching process, while the lowest score factor is referred to participation in the school project and institutional responsibilities.

The element with the highest overall score is the adequacy of teacher planning and student needs, while the best score element is referred to the exchange of experiences for training. The analysis of variance via show that differences exist between the two aforementioned factors, as the 53.30% of support teachers were rated higher than the group average scores and 46.70% with lower scores.

It is necessary that the level of Special Education made aware about the importance of developing evaluation positively to the search for areas of opportunity, removed the belief that evaluation is a method of judging issues that do not develop as expected.

Result of this research, we propose the design of a performance assessment scale to support teacher in regular education, so that the statistics of the population served by the master-of support according to the information provided are known by the director of school- and for the teachers or students group, which cater to evaluate NEE- support teacher; in order to have a tool to determine how real opportunity areas evaluated.

## INTRODUCCIÓN

Ningún ser humano tendría que verse obligado a adaptarse a un contexto especial debido a sus condiciones y tampoco nadie tendría que preocuparse por ayudar a otro ser humano a adaptarse a ese contexto.

Es necesario que los individuos entiendan que cada uno es único e irrepetible y que, por ende, cuentan con características, condiciones -físicas, biológicas, culturales, sociales, emocionales y de aprendizaje-, habilidades, debilidades y formas de actuar diferentes, no existen dos seres humanos iguales en todo el mundo. Es de primordial importancia considerar a la diversidad desde dos perspectivas: la primera como la aceptación de la heterogeneidad de las características de todo ser humano, y la segunda como un elemento enriquecedor en cualquier contexto -familia, escuela, comunidad- y no como una barrera que limita el proceso adaptativo del sujeto.

A la diversidad se encuentra ligado el concepto de discapacidad que terminológicamente ha venido evolucionando, pero que, en su sentido más profundo y sobre todo práctico, continúa prevaleciendo como un obstáculo que imposibilita al individuo a integrarse y/o incluirse a algún grupo social, con el afán de pretender ser igual que los demás individuos de ese grupo; en lugar de reconocer que todos son diferentes y que precisamente esas particularidades dotan el sentido grupal y no individual, pudiéndose enriquecer cada uno con los otros.

El punto álgido radicaría en la aceptación pura de las personas y en la comprensión de que, como seres humanos, nadie es perfecto y todos somos producto de la interacción persona-ambiente, según la concepción ecológica. Desafortunadamente, en la realidad esto sucede con poca frecuencia, pues las personas se encuentran acostumbradas a excluir a aquellas otras con las que no sienten tener nada en común o con aquellas que no compatibilizan, situación que se vuelve obvia si la persona cuenta con un trastorno en el desarrollo.

El desarrollo se define como un proceso de formación progresiva de la persona en una integración de los factores personales y ambientales, es decir de lo biológico, cognitivo, personal, social y moral. Se habla de un trastorno en el desarrollo cuando existe cualquier alteración, disfunción o dificultad en general en una persona que le imposibilite una conducta adaptativa sin mayores problemas y la cual, invariablemente, necesitará apoyos para poder pertenecer a un grupo, ya sea social o escolar.

Todos los alumnos, al ser diferentes y al no ser perfectos, ingresan a la escuela con necesidades educativas, a algunas se les dificulta mantenerse atentos, a otros socializar, a otros más reproducir imágenes, a otros tantos el aprender las cuentas, etc., y el docente tiene como tarea analizar los ejercicios o las acciones que habrá de realizar con cada alumno para que supere esa necesidad educativa con la que cuenta.

Lo mismo tendría que suceder con los alumnos que presentan necesidades educativas que exigen mayor atención a las cuales se les agrega el término especiales, común y erróneamente relacionado sólo a alumnos que presentan discapacidad y frecuentemente olvidando que los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, de comunicación o aptitudes sobresalientes también necesitan recursos extras para acceder de una manera adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje que el centro educativo ofrece.

Realmente el docente es un agente de cambio y debería de actuar como tal, priorizando a la diversidad para que cada ser humano sea capaz de apoyar con sus propios elementos a los demás, teniendo como consecuencia el creciente desarrollo de la potencialidad de aquellas que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

En México, el progreso de la educación especial ha sido lento pero constante, igual que lo ha sido el proceso de integración educativa que, desde hace varios años se ha intentado lograr y el cual, en fechas recientes, pasa de ser integración a ser inclusión en la teoría, pero el modelo práctico continúa en la misma sintonía: el objetivo es que el alumno que presenta necesidades educativas especiales sea tratado, respetado, reconocido y apoyado igual que aquellos que no presentan necesidades educativas especiales y viceversa.

En la escuela todos los alumnos son diferentes y por consecuencia, cada uno es merecedor de praxis específicas para el logro de su aprendizaje.

El reto al que se enfrentan los docentes es precisamente ese: hacer de la enseñanza general una enseñanza individualizada, equitativa, dándole el apoyo necesario a cada alumno en el área en que lo necesite; y en el caso de los docentes de apoyo, se enfrentan a empatar esas necesidades dentro del currículo y de la organización de la escuela primaria, llevando a cabo diversas acciones que favorezcan la inclusión educativa.

Bajo este supuesto, en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis que dio origen a esta investigación, la justificación del problema y sus alcances y limitaciones.

En el segundo capítulo se presentan definiciones y la historia de la educación especial; asimismo se hace referencia a la evaluación y su importancia en el área educativa. También se describe el papel del docente de apoyo, en cuanto a conocimientos, prácticas y valores; con el fin de poder evaluar el desempeño del mismo de acuerdo a las funciones que le corresponde hacer.

Acto seguido, en el tercer capítulo se describe el tipo de investigación, las técnicas y los participantes con los que se interactuó para obtener el objetivo del trabajo, los cuales se corresponden con la necesidad de si los docentes de apoyo llevan a cabo las acciones que permitan incluir a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En el cuarto capítulo se describen y examinan los datos obtenidos a través de la estadística descriptiva e inferencial; además se plasma el diseño de la Escala de Evaluación de Desempeño al Maestro de Apoyo en la Educación Regular, propuesta por la autora de esta investigación.

Para finalizar, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación realizada.

## CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

La forma en que han sido vistas las personas con alguna discapacidad ha variado a lo largo de la historia, esta forma de ser percibidas proporciona valiosa información acerca de cómo otras personas van a reaccionar y actuar ante las personas con discapacidad. En la antigüedad, las personas con alguna discapacidad eran vistas como un castigo divino o como una actividad maléfica o demoniaca; inclusive las personas con discapacidad eran abandonadas, castigadas e incluso asesinadas.

*La discapacidad toma un sentido médico y la discapacidad es vista como una enfermedad no obstante tampoco era abandonar la idea de castigo de los dioses (Holmo, 1995; Alexander y Selesnick, 1970).*

La época de la edad media fue un cambio histórico sumamente importante, surgieron las ciencias, las artes y las humanidades. Estos cambios filosóficos también impactaron en la forma en como las personas percibían a la discapacidad. Se crearon instituciones para que sordos y mudos tuvieran oportunidades de aprendizaje.

No obstante el cambio que perdura hasta nuestros días es proponer a la educación como el principal agente para generar cambios en las personas con discapacidad. Es en la segunda guerra mundial cuando se admite que el problema de la discapacidad se localiza en el individuo ya que es en su deficiencia y en su falta de destreza donde se ubica el origen de sus dificultades. Se vuelve necesaria la intervención de un grupo de especialistas en Medicina, Psicología, Educación Especial, Trabajo Especial, entre otros (Sánchez y Torres, 2002).

La última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración. Surgen, fundamentalmente de países nórdicos, Italia y USA a partir de la década de los sesenta y setenta y llenan una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX.

En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la Educación Especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Ilán y Arnaiz, 1996).

La moda de la época y las reflexiones internacionales después de la Segunda Guerra Mundial provocaron que en 1948 por medio de la

Declaración de los Derechos Humanos toda persona tuviera derecho a la educación. La cual deberá ser gratuita y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales (Echeita, 2006).

En el campo de la educación especial, se destaca que ninguna persona es ineducable, a pesar de la gravedad de su dificultad, por lo que debe ser incluido en un sistema de educación especial, que los fines de la educación deben ser los mismos independientemente de las diferencias del alumnado y que las necesidades educativas especiales las poseen todos los alumnos, lo cual implica hacer adaptaciones que van desde cuestiones temporales hasta permanentes.

Las autoridades mundiales tomaron en serio el papel de la educación especial hasta que se desarrolló La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje - Jomtien Tailandia, 1990- y la Cumbre Mundial en favor de la Infancia -Nueva York, 1990- aprobaron el objetivo de la Educación para Todos antes del año 2000, y en el año 1994 se celebra en España una Conferencia Mundial de donde se desprende la Declaración de Salamanca, quedando plasmado el compromiso de diferentes países, entre ellos, México, por hacer las acciones pertinentes para ofrecer educación común para todo tipo de persona el principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras, las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994),

Las respuestas de México ante las exigencias de las políticas internacionales han impactado en las reformas educativas, en 1970 se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, el gobierno reconoció la tremenda problemática de la deserción escolar en el país -de 48% aproximadamente solo en el nivel primaria- y creó los Centros de Rehabilitación y Educación Especial –CREE–. Estas acciones constituyeron un hito importante en la evolución sociocultural de México, pues se incorporó al grupo de países de la UNESCO.

Los servicios de educación especial en el país se clasifican en dos grandes grupos. El primero abarca a personas a las que les es indispensable recibir educación especial para su integración y normalización, comprende las áreas de retraso mental, trastornos de la audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; la atención se brinda en centros de rehabilitación, escuelas de educación especial y centros de capacitación de educación especial. El segundo se centra en personas cuya necesidad de

educación especial es complementaria al proceso educativo, comprende las áreas de problemas de lenguaje y conducta, aprendizaje y la atención se da en unidades de grupos integrados, centros de rehabilitación y educación especial y en centros psicopedagógicos (Dirección General de Educación Especial, 1981).

Con las reformas educativas de 1989 y de 1992 y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), surgen los Centros de Atención Múltiple –CAM– y las USAER. Su importancia radica en que la población con alguna capacidad es reconocida por primera vez en la historia, en la distribución del gasto público y por impulsar una educación no discriminatoria. En los artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación se reconoce a la educación especial como parte del sistema educativo nacional (SEP, 1994).

Este hecho es sumamente importante ya que la función de la USAER es que un profesional de educación especial sea introducido en las escuelas y en colaboración con la escuela y las maestras desarrollen estrategias para los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Actualmente, las políticas educativas en México son dictadas de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el cual impulsa tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Incorporando como criterio central para el desarrollo educativo la *inclusión*, ésta con la finalidad de acrecentar la equidad, promover la igualdad de oportunidades e impulsar la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad.

En la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación realizada en el año 2008 en Suiza, se amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación Especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayan saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE-.

Recientemente el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial existen en México 1,015,065 y en Yucatán 17,157 estudiantes con alguna condición física, intelectual o que utilizan o requieren herramientas de apoyo. Se sabe que existen 3,577 USAER distribuidos en todo el país y cada una atiende a un número de alumnos (SEP, 2013).

Por otro lado, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010) existen en México 448,873 personas con alguna limitación mental; 209,306 tienen alguna limitación para poner atención o aprender cosas sencillas; 229,029 tienen alguna limitación para vestirse, bañarse o comer; 498,640 tienen alguna limitación para escuchar; 401,534 tienen alguna limitación para hablar, comunicarse o platicar; 1,292,201 tienen alguna limitación para ver aun usando lentes; 2,437,397 tienen alguna limitación para caminar y 4,527,784 tienen alguna limitación en la actividad.

Definitivamente la discapacidad es un problema educativo en México como en muchos otros países, la política internacional ha llevado a México a generar propuestas para la inclusión de la personas con NEE, una de esas propuestas es lo que hoy se conoce como USAER.

Una de las preocupaciones más sentidas y aún sin explorar y es el problema que se plantea en esta investigación es, si los maestros de apoyo de las USAER, están preparados para atender alumnos con NEE con y sin discapacidad, si son capaces de responder a las necesidades específicas del alumnado y de los maestros de grupo que requieren de su apoyo, para poder crear un ambiente adecuado que favorezca su socialización, y aprendizajes haciendo necesario hacer comprender a los maestros de grupo que no basta con aceptarlos -niños con NEE- y tener probablemente buena disposición para atenderlos.

Bajo este sustento se plantea la pregunta de investigación:

¿Los docentes de apoyo de las USAER de la zona 08 de Yucatán se encuentran preparados para atender al alumnado que presenta NEE y enfrentan barreras para el aprendizaje?.

## **1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **1.2.1. OBJETIVO GENERAL.**

Determinar si los docentes de apoyo de las USAER de la zona 08 de Yucatán se encuentran preparados para atender al alumnado que presenta NEE y enfrentan barreras para el aprendizaje.

### **1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Establecer cómo se están autoevaluando los maestros de apoyo con respecto en sus actividades de atención a las escuelas.
- Describir las fortalezas y debilidades de los maestros de apoyo de las USAER.

- Diseñar una propuesta de evaluación de las competencias docentes que debe desarrollar el maestro de apoyo con el fin de romper las barreras de aprendizaje.

### **1.3. HIPÓTESIS.**

Los docentes de apoyo de las USAER de la zona 08 de Yucatán no se encuentran preparados para atender al alumnado que presenta NEE y enfrentan barreras para el aprendizaje.

### **1.4. JUSTIFICACIÓN.**

La educación especial en México ha tenido un desarrollo constante que ha ido de la mano con la historia de la educación. Las investigaciones en cuanto al desempeño de los maestros de apoyo son muy limitados, de hecho, escasos, aunque la Secretaría de Educación Pública –SEP– promueva la investigación en su toma de decisiones es evidente la falta de investigación sería sobre el perfil profesional del maestro de apoyo.

El modelo de evaluación docente parece ser la gran estructura que soporta las investigaciones, no obstante, hay muchas interrogantes sueltas y se carece de instrumentos sólidos, válidos y confiables que proporcionen información sobre la exactitud de las mediciones realizadas. El constante cambio de la educación, es en algunas ocasiones una ventaja y en algunas otras una desventaja, ya que no permite observar los efectos a largo plazo de las reformas o de los programas.

Este constante cambio en el que se desarrolla la tarea educativa obliga a los docentes a analizar su desempeño, para valorar su impacto y establecer mejoras. La evaluación de la docencia permite conocer las mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo plantea SanMartí (2002) *la evaluación es el motor del aprendizaje*.

La evaluación permite el conocimiento de lo que se hace bien y las áreas de oportunidad, de cuanto se han alcanzado las metas propuestas, del logro de los resultados para crear mejores herramientas, decisiones y no permite mejorar localidad y el avance de los proyectos, los programas, las personas, los estudiantes, los profesionales e incluso las instituciones y las universidades (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

### **1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES.**

Los alcances de esta investigación se relacionan con la concientización hacia docentes de educación especial, con el propósito de que se trabaje de manera integral para estar en una constante evaluación y

autoevaluación que brinde de manera continua apoyos específicos para que sean eliminadas o modificadas las barreras de aprendizaje que enfrentan los alumnos en la escuela primaria.

Las limitaciones estuvieron encaminadas a la oportunidad de acceso en cualquier momento a las escuelas primarias estudiadas, a los recursos financieros requeridos y a la disposición del tiempo necesario para su realización.

Debido al tamaño de la muestra y al tipo de estudio los resultados no pueden generalizarse a toda la zona 8, ni mucho menos a toda la población de los maestros de apoyo, todos los resultados obtenidos pueden considerarse los parámetros que den pie a otros estudios más específicos.

Por otro lado, la metodología utilizada para la aplicación no permite una evaluación externa, sino más bien una autoevaluación. En otras metodologías para la evaluación de los docentes, los alumnos y otros maestros evalúan a sus compañeros maestros. Por el contrario, para estos tipos de estudio donde, por condiciones de la muestra no es posible evaluar a los maestros de apoyo desde la opinión de los alumnos con NEE.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.**

### **2.1. EDUCACIÓN ESPECIAL.**

Una modalidad de atención de la Educación Básica cuyo enfoque es la educación inclusiva, la cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar. Plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad como un aspecto de enriquecimiento.

Considera la atención de alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas y hace énfasis en la Educación para Todos, eliminando cualquier tipo de barrera para el aprendizaje y la participación social de las niñas, niños y jóvenes que asisten a las escuelas.

La Ley General de Educación, en su Artículo 41, enuncia que:

*“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes (...) Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”.*

#### **2.1.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.**

##### **2.1.1.1. ANTIGÜEDAD**

El punto de partida quizá haya que situarlo en Mesopotamia, que emerge como referente indiscutible de la historia de la cultura. Situada entre los ríos Tigris y Eufrates –la actual Irak- presenta un devenir histórico que se extiende entre el 1700 con el rey Hammurabi al 560 a. C. con Nabucodonosor. Como la mayor parte de los pueblos de la antigüedad, participaba de los efectos de una cultura teocrática, fuertemente escrupulosa, mágica y exotérica donde la libertad personal, subsumida y determinada por el capricho de los dioses, estaba determinada por los pecados individuales y sociales (Holmo, 1995). También hay que retroceder a la antigua Grecia, donde se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes.

En este sentido, Alexander y Selesnick (1970) afirman que:

*“Una primera será fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales. En ellas, el mal, la miseria, la enfermedad y todo aquello que escapaba a la libertad humana tenía un origen profético, diabólico, mítico (...) Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Sus esfuerzos y resultados, de gran calado y trascendencia*

*histórica, aunque no consiguieron su propósito, marcaron la ciencia de una época y señalaron el camino a seguir”.*

### **2.1.1.2. EDAD MEDIA, RENACIMIENTO E ILUSTRACIÓN.**

En este largo periodo la influencia de la iglesia fue muy importante, ya que a partir de esta institución se genera una actitud bastante negativa hacia las personas con discapacidad, debido a que se les deja de ver como inocentes del Señor para ser visualizados como productos del pecado y del demonio (Arnaiz, 2003). Esta manera de pensar predominaba en la sociedad y se justificaba el nacimiento de los niños con discapacidad como un castigo divino de Dios a consecuencia de los actos de sus padres.

Asimismo, Sánchez (1994) plantea que en la edad Media se condena el infanticidio por parte de la Iglesia, hasta el punto de que en el año 374 el infanticidio se considera asesinato y es castigado con la pena de muerte. Se tomaron medidas legales en favor de ciertos niños disminuidos sensoriales, sin embargo, se siguió manteniendo el rechazo hacia otro tipo de enfermedades infantiles consideradas demoníacas, por ejemplo, la epilepsia, deficiencia mental, etc. En este contexto, en el siglo XVI surgen las primeras experiencias educativas en favor de los deficientes sensoriales.

Al respecto, Ponce de León llevó a cabo en el monasterio de Oña – Burgos- la educación de 12 niños y jóvenes sordomudos. En 1620, Bonet crea el método para educar a niños sordos, extendiéndose fuera de España. En el año 1755, Michel de L’Epée fundó la primera escuela para sordomudos, que poco después se convertiría en el Instituto Nacional para Sordomudos de Francia. También en Francia, Hauy creó un método para el aprendizaje de niños ciegos consistente en letras en relieve, perfeccionando por su discípulo Braille, método que ha llegado hasta nuestros días con indudable éxito en todas partes del mundo.

Los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos empezarán el edificio de la educación no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del hombre como sujeto y principio de educación.

Ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición, se tratará sobre todo de perfeccionarla desde sus propias circunstancias individuales. Principio que abrirá unas posibilidades inusitadas

para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales (Vergara, 2002).

Para la educación social europea, el 17 de marzo de 1526 puede considerarse simbólicamente el punto de partida. En esa fecha, Vives publicaba un tratado del programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado. A partir de aquí se abrirá un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanatorios, etc., sus manifestaciones más significativas.

En el caso de España sería la llamada Ley Tavera de 1540 la que marcaría la atención asistencial al pobre y necesitado, como lo sostiene Yütte (1994) y Vergara (2002) al describir publicaciones y trabajos de trascendencia:

*“Pérez de Herrera publicaba en 1598 Amparo de Pobres; Martín González de Cellorigo sacaba a la luz en 1600 Memorial de pobres; y Sancho de Moncada publicaba en 1619 Restauración Política de España. En el siglo XVIII se ponían en marcha diversas leyes sobre recogida de vagos (R.O. de 1777) y mendigos (1778) y diferentes reformas de asilos y casas de beneficencia durante los reinados de Carlos III y Carlos IV. A finales del siglo XVIII, según Canga Argüelles (Diccionario de Hacienda), había en España 11.786 niños acogidos en 101 hospicios”.*

Las transformaciones sociales derivadas de la revolución industrial y la obligatoriedad de la enseñanza llevaron en el siglo XIX a la institucionalización de la educación dirigida a sujetos con carencias físicas, psíquicas o sociales. De esta forma, en Halle (Alemania) se crearon en 1863 las primeras clases especiales para niños inadaptados. En Inglaterra en el 1893 se creó la British Child Study Association. En EE UU la American Association of Instructors of the Blind, en el año 1871, y la American Association of Mental Deficiency en 1876 (Sánchez, 1994).

### **2.1.1.3. SIGLO XX.**

De acuerdo con Baena (2008), entre los precursores de la educación especial se encuentra Itard y Seguin ya que superan el sentido médico y asistencial de las instituciones de ese tiempo y ponen en manifiesto la necesidad de implantar nuevas metodologías, proponen a la escuela como principal agente capaz de generar cambios en los discapacitados.

En este siglo también aparecen las primeras instituciones dirigidas a la atención y enseñanza al deficiente y se inicia un nuevo período en el que la Educación Especial aparece estrechamente vinculada a la Psicología y a la Pedagogía, específicamente porque en las cuatro primeras décadas se lleva a cabo la divulgación de los trabajos de Binet-Simon, se abren los primeros

centros de reeducación para delincuentes juveniles, así como también se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos y psicólogos trabajando en equipo (Sánchez y Torres, 2002).

Es hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando se admite que el problema -la discapacidad- se localiza en el individuo, ya que es en su deficiencia y en su falta de destreza donde se ubica el origen de sus dificultades. Se vuelve necesaria la intervención de un grupo de especialistas en Medicina, Psicología, Educación Especial, Trabajo Especial, entre otros, que se ven inmersos en el diseño de un proceso rehabilitador para solucionar este problema, utilizando un criterio que considera a la persona discapacitada como apta o no apta para ser ubicada dentro de un empleo remunerado.

A pesar de los límites de este modelo, supera la lógica del modelo tradicional y logra importantes avances en el enfoque hacia la discapacidad y las propuestas de atención dirigidas a quienes la padecen para mejorar la calidad de vida de muchas personas (Aguilar, 2004).

En este mismo sentido, Sánchez (2002) afirma que en estos años ocurren dos hitos importantes que marcarían la ideología pedagógica:

*"(...) en 1901 se inauguraba en Bruselas la escuela de Decroly para retrasados y anormales, y, en 1906, se abría en Roma la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas de María Montessori. El aporte de los estudios psicológicos acerca de la modificabilidad y educabilidad de los "deficientes", se consolida en los centros de educación especial como respuesta educativa propia, permeando lo organizativo, didáctico y legal".*

Además, la búsqueda de la Educación Especial de una fundamentación científica en la Psicología -educativa y experimental-, es usada básicamente para la clasificación y comprensión de las deficiencias, así como de los modelos de aprendizaje para orientar su trabajo (Sánchez y Torres, 2002).

Por su parte, en Alemania, en 1922 se llevó a cabo el Primer Congreso de Pedagogía Terapéutica, tomándose toma fuerza la idea de que la necesidad de establecer una agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya que para Grau -1998)- *este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.*; modelo que sigue teniendo vigencia en muchos países.

La tendencia de los principios de normalización e integración ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real tiene la virtualidad de superar las anteriores. No descansa tanto en un sentido funcional y práctico como en la legitimación misma de la dignidad humana: todo ser humano tiene derecho a la educación.

Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales; sin embargo, para Polaino (1983), el principio de normalización aunque busca garantizar el derecho a la educación a las personas con minusvalías físicas y mentales no es sinónimo de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa que exige, cómo no, de medidas especiales.

## **2.1.2. LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

### **2.1.2.1. LEGISLACIÓN INTERNACIONAL.**

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos expedida en 1948, se afirma que todas las personas tienen derecho a la educación, independientemente de sus diferencias individuales o condiciones particulares, el artículo 26 hace referencia a que toda persona tiene derecho a la educación, la cual deberá ser gratuita y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales.

Con base en la declaración y tras una serie de esfuerzos de diferentes países y gobiernos por brindar a su población ese acceso a la educación, en 1978 se crea en el Reino Unido una comisión encargada de estudiar la educación en ese país (Echeita, 2006).

El resultado de la comisión encargada de estudiar la educación en el Reino Unido en 1978, fue el Informe Warnock, de un gran impacto a nivel internacional, especialmente en el campo de la educación especial, se destaca que ninguna persona es ineducable, a pesar de la gravedad de su dificultad, por lo que debe ser incluido en un sistema de educación especial, que los fines de la educación deben ser los mismos independientemente de las diferencias del alumnado y que las NEE las poseen todos los alumnos, lo cual implica realizar adaptaciones que van desde cuestiones temporales hasta permanentes.

La educación especial es entendida desde una perspectiva amplia, no como un proceso independiente de una educación regular. Este Informe originó que muchos países se mostraran más comprometidos con la educación que brindaban.

Se reconoce al año 1981 como el año Internacional de los Impedidos y se puso en marcha el Programa de Acción Mundial a favor de las Personas con Discapacidad, del que se siguieron acciones y programas que ponían de manifiesto el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida autónoma en el seno de la comunidad.

Asimismo, se lleva a cabo en 1989 la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la cual apoya la inclusión de los niños discapacitados en el medio escolar y social, así como reconoce la responsabilidad del estado de velar por estos intereses, en el artículo 02 se asienta que los Estados que son parte de la Convención deberán respetar los acuerdos establecidos para asegurar que cada niño se encuentra protegido de cualquier forma de discriminación causada por opiniones, condición, trabajo o creencia de sus padres o familiares, para que sea tratado:

*"(...) sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño".*

Los primeros indicios de un intento de las autoridades mundiales de enfrentarse con el problema de los marginados de la educación fue en 1990 con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en Jomtien Tailandia y la Cumbre Mundial en favor de la Infancia en Nueva York, ambas en 1990, aprobaron el objetivo de la Educación para Todos antes del Año 2000.

Las Normas Uniformes (1993) contemplan todas las posibilidades en el espectro general, y se aprestan abiertamente por una educación sensible a las diferencias, que propicie las máximas habilidades comunicativas y la independencia para estas personas, en el marco de una educación inclusiva en la que la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela y en los recursos personales y materiales de toda la comunidad.

En junio de 1994 se celebra en España una Conferencia Mundial de donde se acuerda el compromiso de diferentes países, entre ellos, México, por hacer las acciones pertinentes para ofrecer educación común para todo tipo de persona el principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras, las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

En la conferencia de Salamanca en 1994 se menciona que:

*“Los niños y las niñas tienen el mismo derecho a la educación, por tanto, se debe procurar que alcancen un buen nivel de conocimientos, que cada persona tiene diferentes características en cuanto a intereses, necesidades, capacidades, que les son propios; se habla también de que todo sistema educativo debe estar creado para atender y respetar esas diferencias y necesidades ya que el hecho de que las personas con necesidades educativas especiales ingresen a escuelas regulares u ordinarias, permite, a su vez, evitar conductas discriminatorias, promoviendo una cultura de aceptación y respeto”.*

El acceso a las escuelas y a los centros de enseñanza, que constituyó el tema principal de los debates de Salamanca, ha de ser considerado como un componente esencial del conjunto más amplio de oportunidades de educación permanente definidas en los debates de Jomtien Tailandia.

En esas iniciativas cabe distinguir tres procesos interrelacionados: el establecimiento de objetivos claros para lograr que aumente el número de niños escolarizados, la adopción de medidas para lograr que permanezcan en la escuela durante un tiempo suficiente como para poder obtener un auténtico beneficio y el inicio de grandes reformas educativas con objeto de que lo que la escuela ofrece mediante sus actividades, programas de estudio y maestros corresponda a las necesidades de todos sus alumnos, a las de los padres y las comunidades locales, así como a la necesidad de cada país de contar con ciudadanos educados y responsables.

Aun cuando se haga una breve mención de los niños con discapacidad en el Informe Final de la Conferencia de Jomtien, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, no se dispone de muchas informaciones sobre nuevas iniciativas destinadas a incluir a esos niños en la ejecución de los planes nacionales de Educación para Todos. Hay también pocas referencias a las necesidades de los niños con discapacidad en la Cumbre de Nueve Países muy Poblados sobre Educación para Todos o en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, ambas en 1993.

La incorporación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad a los establecimientos de educación regular -denominada integración- recién está emergiendo como parte de la propuesta educativa de los países de la región, abordándose de manera más o menos intencionada en sus políticas educacionales. En muchos de ellos, este proceso consiste, sobre todo, en frenar la exclusión de los alumnos y alumnas que ya están en las escuelas comunes (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004).

En el año 1996 se llevó a cabo la Convención de los Derechos del Niño hacia el Siglo XXI y Año Internacional contra la Exclusión, en la que se revisaron los logros e identifican los obstáculos para la buena ejecución y

seguimiento de la Carta Magna de la Infancia, a través de la ya denominada Declaración de Salamanca sobre la Convención de los Derechos del Niño.

Posteriormente en la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), se reafirma que:

*“Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y libertades fundamentales, y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad dimanen de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todos ser humano”.*

Como afirman Booth y Ainscow (2000), en América Latina, la exclusión está mucho más arraigada -como una cuestión de estatus- que la educación inclusiva.

En prácticamente todos los países de la región, la Educación Especial se ha configurado como resultado de un proceso sistemático de expulsión de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje del sistema regular. No obstante, aunque no se cuenta con datos confiables, se estima que un gran porcentaje de alumnos con discapacidades más severas no tiene acceso a ningún tipo de educación.

La incorporación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad a los establecimientos de educación regular -denominada integración- recién está emergiendo como parte de la propuesta educativa de los países de la región, abordándose de manera más o menos intencionada en sus políticas educacionales. En muchos de ellos, este proceso consiste, sobre todo, en frenar la exclusión de los alumnos y alumnas que ya están en las escuelas comunes.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar, la comunidad internacional reafirmó su compromiso de alcanzar la Educación para Todos, un movimiento iniciado 10 años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Tailandia. Los participantes adoptaron además el Marco de Acción de Dakar y especificaron seis objetivos:

1. Ampliar la protección y educación de la primera infancia.
2. Establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos.
3. Promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa para jóvenes y adultos.
4. Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular de mujeres.
5. Alcanzar la paridad de los géneros el año 2005 y la igualdad entre los géneros el año 2015.

## 6. Mejorar la calidad de la educación.

### 2.1.2.2. LEGISLACIÓN NACIONAL.

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta (Cantón, Sánchez y Sevilla, 2000).

Los servicios de educación especial en nuestro país van cambiando con el paso del tiempo y a su vez se ha ido modificando en concepto y política según las necesidades de las personas que la requieren y los retos que se presentan al tratar de satisfacerlas. Con la llegada de los españoles y la conquista de México surgieron grandes cambios sociales y culturales, comenzando porque la cultura de estos provenía de una mezcla de otras culturas como la Griega, Judía y la Oriental por mencionar algunas.

Durante la Colonia en México o Nueva España como se le llamó en ese entonces, se clasificaba a la población en diversos tipos de castas como españoles, indios o mestizos. La educación durante esta época estaba basada en dos objetivos principalmente: la evangelización y la educación popular indígena de la cual se encargaban los misioneros franciscanos.

En nuestro país la aparición de instituciones dedicadas a brindar los servicios especiales para la educación se remonta a mediados del siglo XIX cuando Benito Juárez era presidente de México funda en 1867 la primera escuela nacional para sordos y en 1870 la escuela nacional para ciegos. Para este tiempo la población y el Estado no tenía punto de partida para solucionar el problema con las personas con discapacidad y solo eran vistos desde su alteración motora, auditiva, visual o intelectual. A partir de estos hechos, algunos hitos históricos marcan el desarrollo de las instituciones de educación especial en el país.

En la segunda mitad del siglo XIX surge una peculiar clasificación para los niños anormales basado en estudios realizados por pedagogos, psicólogos, médicos y legistas de esa época. Se plantea que existen dos clases de niños, los que presentan un desarrollo regular y los que manifiestan diferencias por mostrar alguna inferioridad física, intelectual o moral, entonces se establecen cinco categorías anormales: Anormales físicos como los enanos, jorobados, entre otros.

El precursor de la educación especial para personas con retraso mental fue José de Jesús González en 1914, iniciando la planeación de una escuela para enfermos mentales en Guanajuato. Entre 1919 y 1927 nacieron dos nuevas escuelas de orientación para varones y mujeres en el Distrito Federal, también comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con retraso mental en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental por parte del Estado. Para 1941, Véjar, ministro de educación, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial, fue hasta diciembre del mismo año que se envió el proyecto a las cámaras legislativas y fue aprobado el 29 de diciembre por la Cámara de Diputados y el 31 por la Cámara de Senadores.

Así pues, el 07 de junio de 1943 se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas y en 1958 se fundó una escuela de Educación Especial en Oaxaca.

Todos estos cambios comenzaron a favorecer la falta de importancia y a disminuir la marginación de las personas con necesidades especiales, también abrieron caminos institucionales para sistematizar y coordinar acciones a favor de la Educación Especial y constituyeron un hito importante en la evolución sociocultural de México, pues se incorporó al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, es reconocer la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general (Dirección General de Educación Especial, 1981).

El 18 de diciembre de 1970 se creó, mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, la Dirección General de Educación Especial - DGEE-. Durante el sexenio de Echeverría el gobierno reconoció la tremenda problemática de la deserción escolar en el país -de 48% aproximadamente solo en el nivel primaria- y creó los centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE.

Los servicios de educación especial en el país se clasifican en dos grandes grupos desde hace años, según las necesidades de atención que requieren los alumnos del sistema (SEP, 1981). El primero abarca a personas a la que les es indispensable recibir educación especial para su integración y normalización, comprende las áreas de retraso mental, trastornos de la audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; la atención se brinda en centros de rehabilitación, escuelas de educación especial y centros de capacitación de educación especial. El

segundo se centra en personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso educativo, comprende las áreas de problemas de lenguaje y conducta, aprendizaje y la atención se da en unidades de grupos integrados, centros de rehabilitación y educación especial y en centros psicopedagógicos.

A partir de la década de los setenta existen tres hechos de suma importancia que marcaron la política educativa del país: en primer lugar la reforma educativa del presidente Luis Echeverría Álvarez y posteriormente la implementación de la Educación para Todos y Primaria para Todos los Niños del gobierno de López Portillo y por último los procesos de desconcentración y descentralización que se inician en esta década y tienen final con la federalización de la educación en 1992.

Durante el gobierno de Echeverría se publicó la Ley Federal de Educación en el Diario Oficial de la Federación -29 de Noviembre de 1973-, como respuesta a las inconformidades sociales y las insuficiencias denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968. Dicha Ley en su Artículo 15, deja explícito que el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior e incluía a la educación especial de acuerdo con las necesidades educativas de la población.

Por su parte, durante el gobierno de López Portillo se sentaron las bases para elaborar un Plan Nacional de Educación, el cual se propuso reforzar el carácter popular y democrático de la educación. También ofrecer igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo para todos los mexicanos.

El Plan Nacional de Educación de 1978 tenía como objetivos el ofrecer y elevar la calidad de la educación básica para toda la población, vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios necesarios, así como también aumentar la eficiencia administrativa del actual sistema educativo.

Al final de su sexenio, las prioridades del gobierno giraban en torno a la creación de empleos, la autosuficiencia alimentaria como país, mejorar la industria y construir mejores sistemas educativos y de protección social, por lo que se diseña el Plan Global de Desarrollo (1980), basado en estos propósitos; siendo una de sus metas relacionada con el Programa de Atención Educativa de la Población Atípica tenía como objetivo proporcionar educación especial a 110 mil niños y jóvenes con alguna discapacidad que les impidiera continuar con sus estudios y así poder incorporarse a instituciones regulares a partir de 1982. Se le asignan tareas específicas a la Dirección General de Educación Especial en el artículo 18 del Reglamento

Interior de la Secretaría de Educación Pública (1980), entre las cuales se encontraban proponer contenidos, normas pedagógicas y métodos para la educación especial, vigilar que estas se cumplan, así como también realizar investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de la educación especial. En el año 1986 se inicia el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes -CAS-.

En el gobierno de De la Madrid las prioridades se establecen en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, que pone como objetivos el conservar y fortalecer las instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento e inicial cambios cualitativos requeridos por el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales.

En el gobierno de Salinas el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, propuso como objetivos

*“La defensa de la soberanía y la promoción de los intereses de México en el mundo, la ampliación de la vida democrática, la recuperación económica con estabilidad de precios y el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población”.*

El gobierno de Salinas impulsó el Programa de Modernización Educativa en el cual se proponía dar cobertura nacional a la educación primaria mediante el uso de medios electrónicos y de comunicación. Asume la operación de nuevos modelos de atención en cuestiones de educación especial, uno de estos para el medio rural para cubrir la demanda de las personas que requerían este servicio y mejorar sus condiciones de vida, otros programas destinados a la integración educativa y otro orientado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes.

Con esto, la Reforma Educativa de 1989 se concreta en mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), de aquí surgen los CAM y las USAER. En 1993 se presentó la iniciativa de la Ley General de Educación que sustituye a la Ley Federal de Educación vigente desde 1973, su importancia radica en que la población con alguna capacidad es reconocida por primera vez en la historia, en la distribución del gasto público y por impulsar una educación no discriminatoria. En los artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación se reconoce a la educación especial como parte del sistema educativo nacional (SEP, 1994).

La Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad se forma en mayo de 1995. Se emite un documento el cual sirve como marco de orientación de las acciones institucionales para el sexenio 1994-2000. Sus lineamientos más sobresalientes hablan de la

prevención de la salud y la discapacidad, el acceso de niños con discapacidad a las estancias para bienestar y desarrollo, la protección al anciano con discapacidad, así como garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la cultura, deporte y recreación difundiendo la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad. También propone registrar a la población con discapacidad con el fin de conocer el universo total y los porcentajes reales de las diversas discapacidades en México.

A partir del año 1993 gracias al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial.

La Ley Orgánica de Educación Pública (1942), hace referencia a que la educación normal o de preparación para maestros sería de cinco tipos: Educación Normal Rural, Educación Normal Urbana, Educación Normal de Especialización, Educación Normal para Educadores de Párvulos y Educación Normal Superior. Respecto a la educación especial, en el Capítulo XVI de esta Ley se establecía que la atención especializada solo duraría el tiempo necesario para que los alumnos logran normalizarse, después debían ser incorporados a las escuelas ordinarias.

De 1994 al 2000 en el gobierno Ponce de León se formula el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1994), el cual buscaba garantizar la dignidad y la integración social de las personas con discapacidad, fomentar la unidad de la familia e impulsar el desarrollo armónico de la sociedad para brindarles oportunidades de desarrollo.

El poder Ejecutivo Federal lanza el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, en el cual se establece una atención preferente a las personas con discapacidad y se reconoce que el porcentaje de cobertura y atención para las personas que necesitaban los servicios de la educación especial era mínimo e incipiente. Por esto el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000 puso mayor énfasis en la necesidad de brindar atención a los menos con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad, se centró completamente en apoyar a los discapacitados en su proceso de integración social.

Durante el gobierno de Fox, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se propuso trabajar en la cobertura con equidad, la calidad en los

procesos educativos y niveles de aprendizaje, integración y funcionamiento del sistema educativo basándose en la educación para todos, la educación de calidad y una educación de vanguardia.

La Ley General de las Personas con Discapacidad (2005), constituye el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad de México y tiene como objetivo la inclusión en diversos aspectos de la vida de los discapacitados en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades. Con esto nace el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad -CONADIS- cuya finalidad es establecer las bases que promueven la inclusión dentro de un marco de igualdad.

Durante el gobierno de Calderón el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno Federal asume como política pública la igualdad de oportunidades, plantea cuatro objetivos y estrategias para lograr la transformación educativa para mejorar las oportunidades de la niñez y juventud del país y consecuencia se impulsa la Educación Inclusiva la cual se reconoce como un proyecto educativo y de transformación social dirigido a las aulas como un nuevo modo de entender la educación y la escuela.

Actualmente en el gobierno de Peña, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se enfoca en cinco ejes: México incluyente que busca garantizar los derechos sociales y cerrar brechas de desigualdad social; México con Educación de Calidad con el que se propone garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos; México Próspero para generar un clima de estabilidad económica y la generación de igualdad de oportunidades; México con Responsabilidad Global, en defensa y promoción de intereses naciones, reafirmando el compromiso del país con el libre comercio y la difusión económica, turística y cultura. En cuestiones de Educación Especial se busca que los alumnos que presentan problemas para el aprendizaje debido a alguna discapacidad reciban apoyos depende de su contexto familiar y escolar.

### **2.1.2.3. LEGISLACIÓN DEL ESTADO DE YUCATÁN.**

En Yucatán, el comienzo de la educación especial inicia con la apertura de tres instituciones en Mérida, su capital. La primera es la Escuela de Carentes de Vista, fundada en el año 1930 e impulsada por Navarro quién perdió la vista en 1924, debido a esto ingresa a la Escuela Nacional de Ciegos, donde adquiere todo tipo de conocimientos. Su obra señaló el

camino de la educación y rehabilitación de personas con discapacidad que en estos tiempos eran ignorados por la sociedad.

Por su parte, en 1979 se crea una fundación para la superación de los carentes de vista y disminuidos visuales de Yucatán. A través del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia –DIF- Yucatán y el Patronato Pro -Escuela de Invidentes A.C adquirió carácter oficial el 11 de noviembre de 1980 al firmarse el Convenio de Coordinación entre la SEP, el Gobierno del Estado y la fundación para carentes de vista, que unieron esfuerzos para lograr los objetivos de este nuevo centro.

La segunda institución de gran importancia es la Escuela de Educación Social para Menores Varones, se creó con el nombre de Escuela para Menores Infractores en 1939 ante la necesidad de recluir, proteger y orientar a los infractores de las leyes sociales que aún no cumplían con la mayoría de edad y se instaló un centro de asistencia social.

Una tercera institución es la Escuela para Niños Atípicos que se crea en 1965, en este mismo año se inaugura la escuela de educación especial que recibió por nombre *Yucatán*, la cual se dedicaba a atender a niños con deficiencia mental profundo, media y leve.

### **2.1.3. LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE DE APOYO.**

La educación especial ha pasado por un proceso y su resultado final ha sido la creación de las USAER y la figura central, el maestro de apoyo. Como se observa en la tabla 1, la figura de los profesionales de la educación especial ha cambiado y la población a la que va dirigida lo servicios también ha evolucionado.

De acuerdo con Hernández (2012), el problema principal en la educación y en la que se destinaban los esfuerzos y los recursos ha pasado del rezago educativo, la deserción escolar y ahora la inclusión educativa. Es por ello, que la población atendida ha pasado de alumnos con alguna discapacidad intelectual a cualquier estudiante de cualquier nivel educativo en educación básica que tenga alguna NEE. Según la población atendida, es el servicio y es el profesional.

En años anteriores se requería de maestros especialistas en problemas de aprendizaje, de lenguaje y comunicación y, de cómo esos profesionales trabajan especialmente en materias como español y matemáticas.

Tabla 1. Cronología del servicio de educación especial.

Año	Institución	Población atendida	Qué se enseñaba	Profesional involucrado
1960 - 1970	Escuelas de educación especial	Deficientes mentales Alumnos con CI límite inferior o normal bajo	Se trabajaba sobre actividades ocupacionales y de la vida diaria como vestirse, bañarse o saber algún oficio	Maestros especialistas en deficiencia mental
Finales de 1970	Grupos integrados	Alumnos con problemas de aprendizaje Alumnos repetidores	Lengua escrita y matemáticas	Maestros especialistas en problemas de aprendizaje
1980 - 1985	Centros Psicopedagógicos (CPP)	Alumnos de primaria con problemas en el lenguaje escrito, matemáticas y problemas de lenguaje	Español y matemática Tenía un enfoque constructivista	Maestros especialistas en problemas de aprendizaje y comunicación
1985 - 1990	Grupos integrados B <sup>1</sup>  (Grupo Especial en la Escuela Regular)	Alumnos con problemas severos de aprendizaje  Alumnos con CI límite inferior o normal bajo	Todas las asignaturas con contenidos selectos y relevantes para su formación  Se enfatiza el área emocional	Maestros especialistas en problemas de aprendizaje o deficiencia mental
1990-1995	Unidad de Servicios de Apoyo (antes grupo integrados)	Todos los alumnos que tuvieran un rezago en español y matemáticas (se daba prioridad a los de primer año)	Lengua escrita y matemáticas	Maestro de apoyo
1993 - 1997	Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular USAER. Las CPP se convirtieron en USAER	Todos los alumnos de educación básica  Prioridad de atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con alguna discapacidad o Aptitudes	Todas las asignaturas no solo español y matemáticas  Apoyar y acompañar a todos los maestros con alumnos integrados Orientación a los padres de familia y a la comunidad	Maestro de apoyo

<sup>1</sup> Su propósito era evitar que los alumnos fueran canalizados a escuelas de educación especial o desertaran en la escuela. El trabajo realizado era por competencias y esto era un logro significativo ya que los contenidos de los planes y programas eran adecuados a las características personales, a las capacidades y al contexto del alumno.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Muñoz, G. (2012).

Entre los años 1990 y 1995 se creó el modelo de las USAER que rige en la actualidad y que se centra en el trabajo colaborativo entre al maestro de apoyo y el maestro de educación regular. Se espera que el maestro de apoyo pueda apoyar y acompañar a todos los maestros con alumnos integrados así como orientar a los padres de familia y a la comunidad.

Sin embargo, como todos los cambios, también se han generado otro tipo de situaciones, tal y como lo plantea Maldonado (2015):

*“La figura del maestro de apoyo es muy variada y, al parecer no existe una buena interacción y limitación de funciones entre el maestro de apoyo y el maestro del aula regular. El maestro de apoyo muchas veces hace actividades que no son de su competencia, como organizar bailables y suplir al maestro regular. No obstante, en su trabajo como maestro de apoyo podría percibirse como administrador o como secretario más que como maestro”.*

Existen dos términos que son clave para la presente investigación: la integración educativa y la inclusión educativa. De acuerdo a las reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2006 –PNFEEIE-, es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos

necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Al respecto de la educación inclusiva, el Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010) menciona que:

*“(..) va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados. Que niños con diferentes lenguas, culturas o características estudien y aprendan juntos”.*

De acuerdo con la SEP del Gobierno del Estado de Yucatán, en su cuadernillo e supervisores del año 2013 plantea que la inclusión no solo hace referencia al ámbito de la educación, sino también al ámbito social, laboral familiar etc. La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.

La inclusión es hacia la educación en general, no solo de la educación especial. No obstante, en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación especial se afirma que es en las USAER u en los maestros de apoyo en quien recae la tarea operativa de la inclusión educativa (SEP, 2006).

### **2.1.3.1. COMPETENCIAS DE LOS MAESTROS.**

Se ha hecho mucho énfasis a la inclusión pero es imprescindible conocer ¿qué competencias debe tener un maestro para ejercer un buen trabajo profesional? y ¿qué perfil se espera de los maestros de apoyo?.

Para entrar de lleno al tema de las competencias docentes, se hace necesario aclarar de manera concisa el panorama actual de la educación. De acuerdo a la Reforma Integral de Educación Básica 2011 –RIEB- (SEP, 2011) cambia de manera sustancial la forma en que se concibe la educación en México, en ella se establecen cinco competencias para la vida: el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad.

A la luz de las cinco competencias para la vida plasmadas en la RIEB, los maestros de apoyo tendrán que decidir ¿qué deben enseñar a los alumnos con NEE?, ¿qué prácticas son las más conducentes? y ¿cuáles tendrán que modificar o eliminar? –lo que implica una autoevaluación-.

Actualmente se pone a disposición una nueva modificación de los formatos tomando como base los planteamientos de la RIEB, poniendo especial énfasis en la formación de competencias y la formulación de los aprendizajes esperados. Las competencias son las siguientes:

1. Competencia para desarrollar habilidades prácticas.
2. Competencia para desarrollar habilidades sociales.
3. Competencia para desarrollar habilidades conceptuales.
4. Competencias para desarrollar habilidades cognitivas.
5. Competencia para la evaluación y el diagnóstico
6. Competencia para facilitar y mediar el aprendizaje.
7. Competencia para el trabajo colaborativo.

El hecho de desarrollar competencias, implica que el maestro de apoyo –se hace la especial referencia por ser el centro de la presente investigación- modifique sus prácticas educativas, ya que, de acuerdo con Fortes (1994) ese cambio tendría las siguientes 4 finalidades:

- 1) actuar dentro del aula ordinaria para llevar a cabo la unificación de actividades y contenidos dentro del aula.
- 2) facilitar el material adecuado.
- 3) intervenir en situaciones grupales de todos los alumnos en el aula.
- 4) ayudar a la observación, evaluación y el consenso sobre la mejor adaptación a las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, Bautista (1993) considera que el maestro de apoyo debe trabajar bajo las siguientes perspectivas:

- 1) elaboración de programas generales adaptados o de desarrollo individual
- 2) seguimiento de esos programas.
- 3) realización de aspectos concretos de esos programas.
- 4) orientación a los profesores tutores.
- 5) elaboración de materiales didácticos.
- 6) colaboración con el profesor tutor en la orientación a los padres y madres.
- 7) servir de nexo entre los equipos psicopedagógicos de apoyo y el centro escolar.
- 8) sus servicios podrían ser de carácter fijo en el centro o de carácter itinerante.

Parte importante de la función del maestro de apoyo es realizar diferentes documentos, siendo los de mayor importancia para buscar satisfacer las necesidades del alumno y así romper las barreras para el aprendizaje, logrando una escuela inclusiva es el Informe de Evaluación Psicopedagógica y la Propuesta Curricular Adaptada, la cual es contextualizada por cada Estado.

Es posible que el maestro de apoyo reconozca las funciones que debe desempeñar para incluir de forma satisfactoria a los niños que presenten alguna NEE con y sin discapacidad; sin embargo, habría que reconocerse que probablemente es necesario contar con una mejor preparación, de acuerdo a las condiciones de cada alumno, tomando en cuenta su contexto cultural, social y económico; dado que México es un país multicultural como lo reflejan las estadísticas del INEGI en cuanto a la población que requiere de este tipo de servicios –personas con discapacidad como prioridad, pero también aquellas que presentan NEE o Aptitudes Sobresalientes- de acuerdo al PNFEIE y al Plan Nacional de Desarrollo brindado por cada sexenio desde el año 1983 hasta la actualidad.

### **2.1.3.2. POBLACIÓN QUE DEMANDA ATENCIÓN DE CALIDAD.**

En México existen estadísticas oficiales sobre alumnos con necesidades especiales, por ejemplo, según el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial (SEP, 2013) existen en México 1,015,065 estudiantes con alguna condición física, intelectual o que utilizan o requieren herramientas de apoyo, de los cuales 105,864 estudiantes con alguna discapacidad motriz; 89,662 padecen algún tipo de discapacidad visual; 52,126 padecen algún tipo de discapacidad auditiva; 37,716 son alumnos con autismo y requieren o utilizan herramientas de apoyo; 187,455 sufren alguna discapacidad mental como bipolaridad, psicosis, ansiedad etc. y 137,595 sufren algún tipo de discapacidad intelectual.

En Yucatán existen 17,157 alumnos que tienen alguna condición física, mental, intelectual, o que utilizan o requieren herramientas de apoyo de los cuales 190 tienen autismo, 3,757 tienen alguna discapacidad mental - bipolar, psicosis, trastornos de ansiedad entre otros- y 3,631 tienen alguna discapacidad intelectual como síndrome de Down, Déficit Cognitivo Global entre otros.

De manera más específica 2,094 estudiantes tienen alguna discapacidad motriz; 208 estudiantes utilizan algún tablero para mantener una comunicación, 385 usan silla de ruedas, 107 utilizan alguna prótesis, 132 utilizan un atril de escritorio y 274 alguna otra discapacidad motriz.

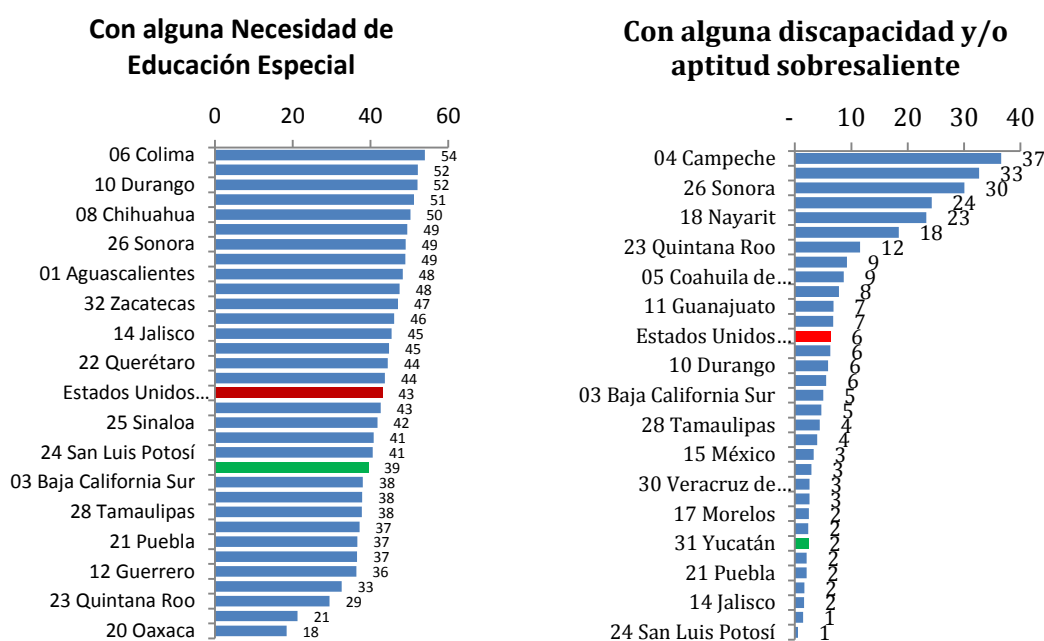
Por otra parte, se reporta que 1,081 estudiantes tienen alguna discapacidad visual, de los cuales 5,288 tienen baja visión, 192 utilizan un

bastón blanco, 178 utilizan libros braille, 175 utilizan una regleta para escribir en sistema braille y 280 utilizan libros de caracteres ampliados o macrotipos.

Con respecto a una discapacidad auditiva 1,081 padecen de algún tipo de sordera, 1,050 tienen hipoacusia o baja audición, 581 utilizan algún aparato de audición y 291 utilizan lengua de señas mexicana.

Realizando un análisis por entidad federativa podemos observar que Colima tiene una tasa mayor de estudiantes con algún tipo de necesidad de educación especial, como se muestra en la siguiente figura 1:

Figura 1. Tasa de alumnos con NEE por entidad federativa.

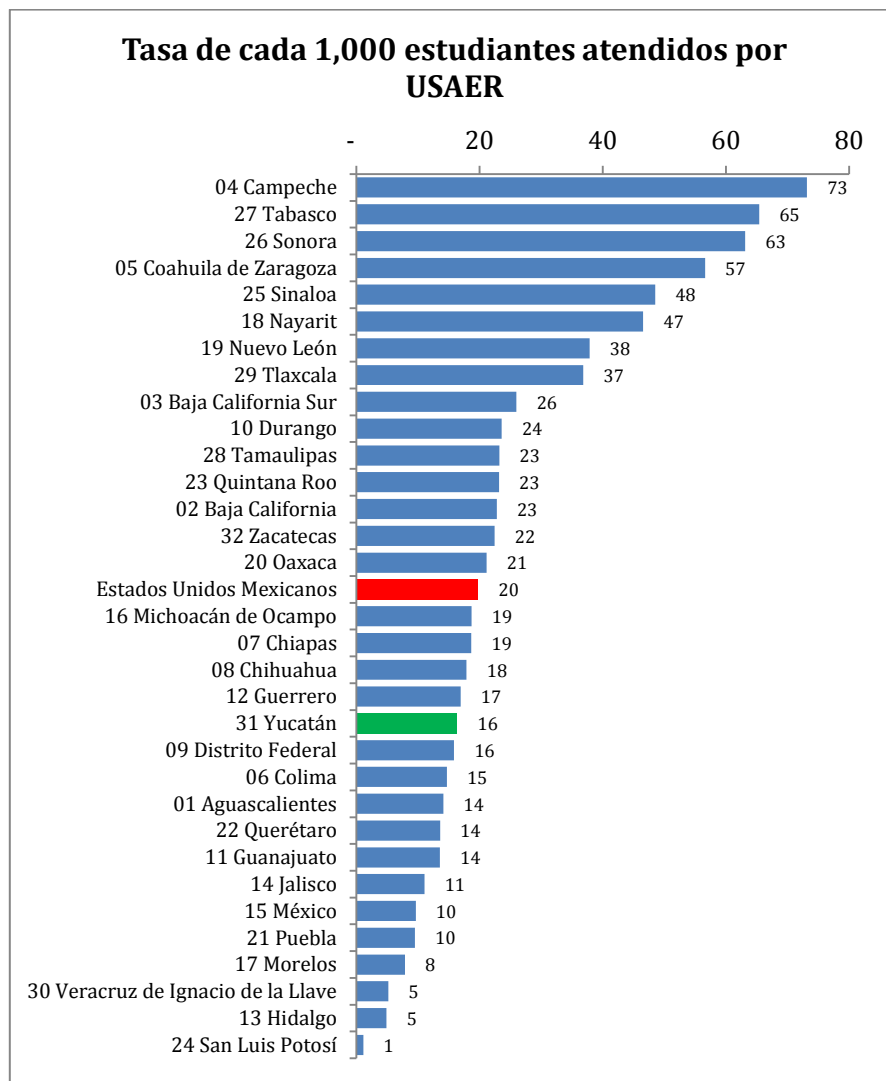


**Fuente:** Elaboración propia con base en el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial (SEP, 2013).

En la figura 1 se observa la tasa de 1,000 estudiantes con alguna discapacidad y/o aptitud sobresaliente. La tasa más alta corresponde al estado de Campeche, Yucatán queda muy por debajo del promedio nacional.

Existen 3,577 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular distribuidos en todo el país y cada una atiende a un número de estudiantes. En la figura 3 se observa la tasa de estudiantes atendidos en cada una de las entidades federativas. En Campeche por ejemplo de cada mil alumnos de educación básica y especial, 75 son atendidos en alguna USAER, como se puede observar en la siguiente figura:

Figura 2. Tasa de cada 1000 estudiantes atendidos por USAER.

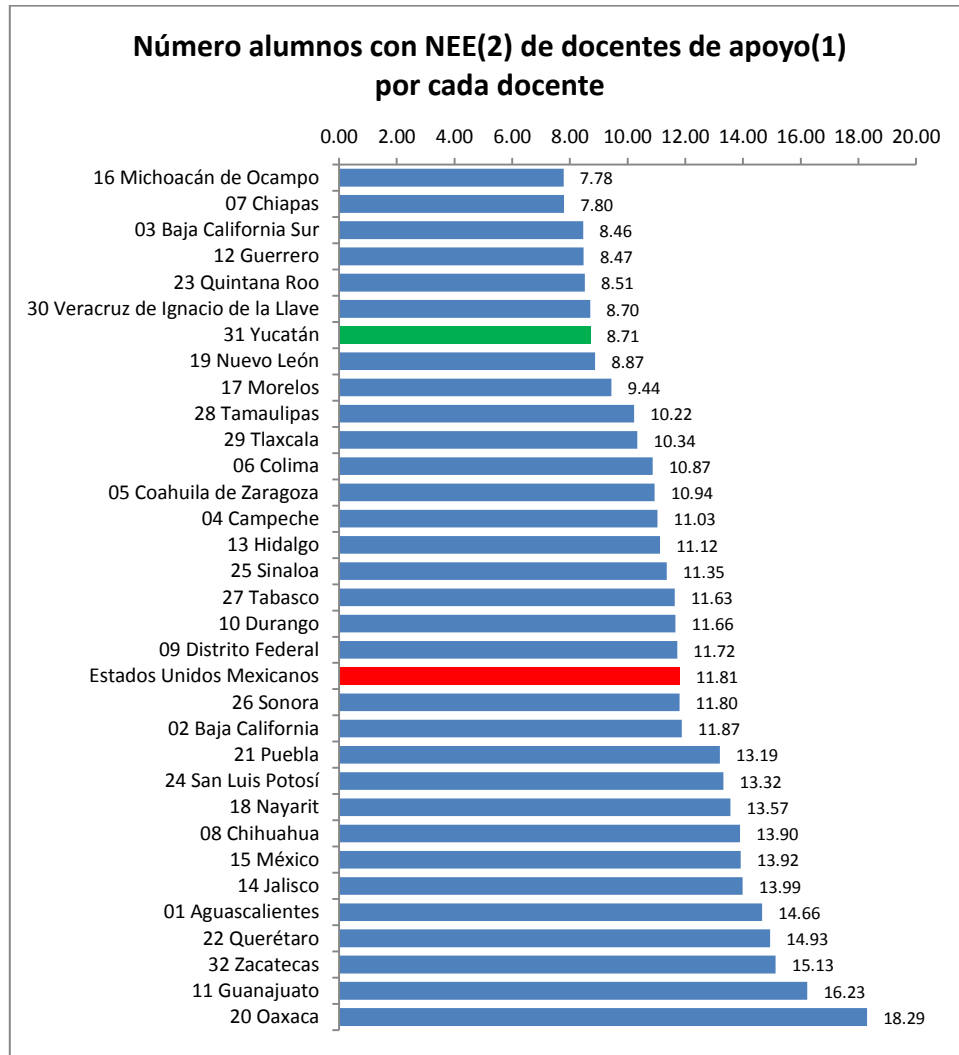


Fuente: elaboración propia con base en el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial. (INEGI-SEP, 2013).

Del total de los estudiantes atendidos en algún USAER se puede observar que la mayoría son de primaria. Para Yucatán preescolar tiene cero, esto puede ser debido a que las preescolares son atendidas por los CAPEP - ver anexos tabla 2-.

A continuación, se muestra en la figura 4 el número de alumnos con NEE para cada docente de apoyo. Esto significa que en México de manera general un maestro de apoyo atiende a 11 estudiantes con alguna NEE. La entidad con mayor número de estudiantes por maestro de apoyo es Oaxaca, con 18 alumnos para un solo maestro.

Figura 3. Número de alumnos con NEE por docente.



**Fuente:** elaboración propia con base en el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial (INEGI-SEP, 2013).

[1] docentes de apoyo incluye: Maestro de apoyo a la labor educativa, coordinador académico, asesor técnico pedagógico, coordinador o asesor académico de la diversidad lingüística y cultural, capacitador tutor y asistente educativo. [2] Necesidades Educativas Especiales.

Los datos oficiales tanto del INEGI (2010) como del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (INEGI-SEP, 2013) tienen algunas irregularidades en la cual se pone en consideración el número real de personas con discapacidad en la población en general y de la población estudiantil.

El INEGI no especifica la edad de las personas con discapacidad así, que los números incluyen personas menores de un año hasta los de 65 años y más.

Además, las estadísticas poblacionales son del año 2010 y el Consejo Nacional de Población no realiza proyecciones para estimar el número de personas con discapacidad para la mitad de algún año determinado. Asimismo, la clasificación que utiliza el INEGI no es una clasificación especializada en la materia de Educación Especial.

En el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 se pudo notar que muchos casos estaban como no especificados y mucho otros eran cuestionarios perdidos, eso indica que hay un porcentaje de alumnos que no fueron considerados en el reporte de resultados final. Según reportes del mismo censo el total nacional de cuestionarios sin recuperar es de 1, 344,651.

En lo que respecta a la población que presenta discapacidad, NEE o aptitudes sobresalientes, específicamente en el estado de Yucatán, en la tabla 3 se muestra que 52 de cada 1000 personas tienen alguna limitación, de la cual la que vestirse bañarse o comer es la que se encuentra con mayor prevalencia en el estado.

Tabla 2. Tasa de discapacidad por cada 1000 habitantes.

Limitación	Frecuencia	Tasa
Alguna limitación	101147	52
Vestir, bañarse		
comer	57815	30
Visual	27793	14
Lenguaje	9626	5
Auditiva	10874	6
para caminar	6068	3
Limitación mental	5246	3
Para poner atención	10035	5

**Fuente:** Censo de Población y Vivienda (2010)..

Para conocer cuál es el municipio donde se encuentran mayores casos de personas con alguna limitación en función de su tamaño poblacional, se realizó una división entre la Población Total -PT- del municipio y la Población con Alguna Limitación -PAL- dividido entre 100. Se puede observar que municipios como Bokobá, Dzemul, Tekanto tienen las tasas más altas a nivel estatal y los municipios de Kanasín, Chikindzonod, Chemax y Uayma las tasas más bajas, como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3. Tasa poblacional con alguna discapacidad o limitación.

Municipio	PB	PAL	Tasa	Municipio	PB	PCL	Tasa
Bokobá	2053	286	14	Kaua	2761	176	6
Dzemul	3489	450	13	Ucú	3469	220	6
Tekantó	3683	468	13	Xocchel	3236	205	6
Chacsinkín	2818	351	12	Hunucmá	30731	1935	6
Suma	1876	221	12	Dzilam de Bravo	2463	151	6
Dzidzantún	8133	924	11	Ixil	3803	230	6
Yobaín	2137	242	11	Chumayel	3148	190	6
Sinanché	3126	346	11	Chankom	4464	269	6
Calotmul	4095	451	11	Conkal	9143	550	6
Tahmek	3609	397	11	Ticul	37685	2266	6
Tekal de Venegas	2606	281	11	Tinum	11421	686	6
Samahil	5008	536	11	Seyé	9276	556	6
Telchac Pueblo	3557	377	11	Motul	33978	2006	6
Huhí	4841	502	10	Sotuta	8449	496	6
Tepakán	2226	215	10	Acanceh	15337	897	6
Telchac Puerto	1726	165	10	Peto	24159	1400	6
Cansahcab	4696	445	9	Tetiz	4725	270	6
Temax	6817	632	9	Halachó	19072	1082	6
Sucilá	3930	362	9	Mama	2888	162	6
Tunkás	3464	319	9	Tixkokob	17176	961	6
Dzoncauich	2772	254	9	Yaxkukul	2868	160	6
Buctzotz	8637	781	9	Tizimín	73138	3948	5
Sacalum	4589	406	9	Baca	5701	304	5
Muxupip	2755	238	9	Tahdziú	4447	237	5
Dzilam González	5905	498	8	Celestún	6831	361	5
Chicxulub Pueblo	4113	337	8	Progreso	53958	2800	5
Río Lagartos	3438	277	8	Espita	15571	797	5
Cenotillo	3701	298	8	Tekit	9884	504	5
Kopomá	2449	196	8	Tekax	40547	2061	5
Panabá	7461	593	8	Oxkutzcab	29325	1461	5
Santa Elena	3833	296	8	Teabo	6205	309	5
Dzitas	3540	271	8	Opichén	6285	305	5
Kinchil	6571	499	8	Cuzamá	4966	240	5
Muna	12336	931	8	Umán	50993	2386	5
Chocholá	4530	339	7	Homún	7257	338	5
Tzucacab	14011	1021	7	Mérida	830732	37549	5
Maní	5250	382	7	Sanahcat	1619	73	5
Dzán	4941	358	7	Mayapán	3269	146	4
Cacalchén	6811	487	7	Tekom	3100	138	4
Hoctún	5697	405	7	Akil	10362	455	4
Chapab	3035	215	7	Tecoh	16200	680	4
San Felipe	1839	129	7	Maxcanú	21704	892	4
Cuncunul	1595	111	7	Sudzal	1689	69	4
Abalá	6356	436	7	Chichimilá	7952	321	4
Tixmehuac	4746	325	7	Valladolid	74217	2977	4
Quintana Roo	942	64	7	Temozón	14801	588	4
Mocochá	3071	207	7	Yaxcabá	14802	582	4
Kantunil	5502	355	6	Cantamayec	2407	93	4
Tixpéhual	5388	347	6	Timucuy	6833	261	4
Teya	1977	127	6	Kanasín	78709	2561	3
Izamal	25980	1668	6	Chikindzonot	4162	124	3
Hocabá	6061	389	6	Chemax	33490	983	3
Tixcacalcupul	6665	426	6	Uayma	3782	100	3

Nota. PB = población total, PAL = población con alguna discapacidad, PCL = población con alguna limitación.

Otra forma de presentar la información es por medio de estratificaciones de tres grupos del número bruto de las variables de interés divididos entre el porcentaje de la población.

En el mapa 1 se puede observar que en los municipios de Mérida, Valladolid, Progreso y Tizimín son donde se encuentran el mayor número de personas con alguna limitación en la actividad –ver en anexos-.

Por su parte, en el mapa 2, se muestra que el mayor número de personas con alguna limitación para ver aun usando lentes se encuentran en los municipios de Mérida, Uman, Progreso, Ticul, Valladolid y Tizimín –ver en anexos-.

En el mapa 3 se observa que el mayor número de personas con alguna limitación para vestirse se encuentran en los municipios de Mérida y Valladolid –ver en anexos-.

Mientras que, en el mapa 4 se muestra que Mérida, Valladolid y Progreso son los municipios con mayor número de personas con alguna limitación para caminar o moverse, subir o bajar –ver en anexos-.

En el mapa 5, se observa que los municipios donde se encuentran más personas con alguna limitación mental son Mérida y Tizimín –ver en anexos-.

Por su parte, en el mapa 6 se muestra que los municipios donde se encuentran más personas con alguna limitación para aprender cosas sencillas son Mérida, Kanasin, Tizimín y Hunucmá –ver en anexos-.

En el mapa 7 se observa que los municipios de Mérida, Tizimín, Valladolid, Progreso, Kanasin y Tekax son los municipios con más personas con alguna limitación para hablar, comunicarse o conversar –ver en anexos-.

Finalmente, en el mapa 8 se observa que Mérida, Valladolid y Tizimín son los municipios con más personas con algún tipo de limitación auditiva –ver en anexos-.

## **2.2. EVALUACIÓN.**

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014) las definiciones de *evaluar* es: *señalar el valor de una cosa, estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa.*

Evaluar consiste en atribuir un valor a algo o a alguien, en función de un proyecto implícito o explícito. En este sentido, evaluar es una actividad bastante común que realizamos en multitud de ocasiones en nuestra vida cotidiana y que suele comportar acciones como recoger información para emitir un juicio a partir de una comparación y tomar una decisión al respecto.

Los proyectos de investigación educativa relativos a la evaluación del desempeño docente son escasos, y se encuentran principalmente enfocados en las modalidades, instrumentos o técnicas utilizadas, así como el objetivo de la misma, que puede ser mejorar el desempeño docente, remuneración económica para los docentes.

La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo y permite a las instituciones educativas obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia institución (Ayala, 2013).

La evaluación educativa representa una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente. Sustenta que el propósito fundamental de la educación es verificar en qué medida los objetivos se han alcanzado.

La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa. Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces fuere necesario los procesos durante su desarrollo, es una de las funciones más importantes de la evaluación (Córdova, 2010).

La evaluación puede clasificarse desde diferentes enfoques o áreas, algunos estudios lo clasifican por el propósito y el objetivo de la evaluación, otros se enfocan en los instrumentos y técnicas para la recolección de datos y mucho otros clasifican el objeto en el que se realiza la evaluación. Por ejemplo, Ayala (2013) realiza un esquema en la revisión de otros estudios y sitúa a la evaluación docente como un factor en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación docente no es una tarea sencilla ya que es una variable multidimensional. En un estudio se muestran que la experiencia y la escolaridad del profesor, el área de conocimiento y el tamaño del grupo son las variables que explican en mayor medida la competencia docente (Arámbruro y Luna, 2013), otros estudios han mostrado que la antigüedad o los años en una escuela es un factor importante en la ejecución académica de los alumnos (Rodríguez y Vera, 2007).

### 2.2.1. HISTORIA DE LA EVALUACIÓN EN MÉXICO.

En el contexto nacional se han desarrollado tres programas cuyo objeto evaluativo es el maestro de educación básica en servicio en sus diferentes niveles y modalidades:

1. Carrera Magisterial
2. Estímulos a la Calidad Docente
3. Evaluación Universal

No obstante, la evaluación educativa sobre todo la evaluación docente en México tiene intereses políticos, si se revisa la historia se puede observar la influencia internacional en materia educativa.

En Estados Unidos, al final de los años sesenta y principios de los setenta, inició el movimiento de rendición de cuentas -accountability-, que se asocia a la responsabilidad del personal docente sobre los objetivos educativos. Se registró también la evaluación de otros factores que confluyen en el proceso educativo -contenidos, organización, entre otros -; no obstante, el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática.

En la etapa más reciente, que data de 2002 a la fecha, se registró un avance importante al crearse el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-. En su momento fundacional, se planteó como misión evaluar el conjunto del sistema educativo y no sus componentes individuales; estableciendo cuatro áreas de trabajo: construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales.

En el 2006 la SEP desarrollo el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares -ENLACE- el cual tenía un enfoque formativo para retroalimentar a maestros, alumnos y padres de familia. Posteriormente, el examen se diseñó para todos los grados de la educación secundaria y para la enseñanza media superior. Su enfoque ha cambiado y su uso ahora está relacionado con el otorgamiento de estímulos económicos a los maestros en el marco del Programa de Carrera Magisterial.

El Programa Nacional de Carrera Magisterial es el antecedente de la evaluación del desempeño docente en mayo de 1992, cuando se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por parte del gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -SNTE-. El programa busca reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que éstos tengan que dejar su puesto.

Como parte de un acuerdo de México como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- se propuso ajustes a la carrera magisterial y se generó el programa de estímulos a la calidad docente y la evaluación universal. Así, la evaluación de la docencia cobra fuerza institucional a partir del año 2011.

### **2.2.2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.**

Al ser la evaluación del desempeño docente un tema nuevo en nuestro país, la literatura existente hace referencia al Modelo de Evaluación del Desempeño Docente.

Existen escasas propuestas para la evaluación del desempeño de los maestros, a continuación se hace mención de dos:

- La evaluación al desempeño docente propuesta por Gutiérrez (2010) presenta las siguientes tres dimensiones:
  - La normativa. El propone que representa el 30% de la evaluación y hace referencia a algunas actividades del docente como la asistencia, su portafolio de evidencia, planeación, evaluaciones, tutoría, asesoría entre otras.
  - Desempeño en el aula. Representa el 40% de la evaluación y evalúa competencias como sus aptitudes y habilidades, sus estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje entre otras. Se realiza en una estrategia de evaluación de pares especializados, seleccionados dentro del equipo docente y que se integran en una Comisión de Evaluación, que tiene duración de 2 años.
  - Satisfacción de los alumnos. Representa el 30% y es la opinión que tienen sus alumnos con respecto a su enseñanza y aprendizaje. Y se realiza mediante una encuesta de opinión del estudiante.
  
- La propuesta del modelo presentada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos 2004-2006 se encuentra dirigida a profesores universitarios. Este modelo incluye tres áreas o momentos de la evaluación: la auto evaluación docente, la opinión de los alumnos y la productividad científica (Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente, 2005).
  
- La SEP planteó en 2011 los lineamientos de evaluación docente bajo en enfoque por competencias. En este modelo el

desempeño docente se compone por dos indicadores: el desarrollo pedagógico y el desarrollo profesional. Para dicha evaluación se genera un listado de competencias docentes y para cada competencia se le asignan diferentes atributos las cuales se dicen miden dicha competencia. Tal modelo es aplicable a los docentes de la Educación Media Superior.

- En materia de educación especial, la Secretaría de Educación de Nuevo León propuso en el año 2011 una Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente en educación básica al personal de la educación especial de los USAER. En ella se evalúan 7 factores: 1. Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. Establecimiento de una ambiente favorable para el aprendizaje, 3. Desarrollo de estrategias para el aprendizaje de los alumnos, 4. Evaluación y mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, 5. Participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales, 6. Resultados del desempeño docente y 7. Portafolio de evidencias docente.

La propuesta de evaluación al desempeño docente de la Secretaría de Educación de Nuevo León es el punto del cual gira la presente investigación y de la que, dependiendo los resultados, es posible diseñar otro tipo de propuesta de evaluación más acorde a las necesidades del nivel de educación especial.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.**

### **3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

Es un tipo de investigación cuantitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá -qué conceptos, variables, componentes, etc.- y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos -personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.

### **3.2. TIPO DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

Por el diseño de la investigación fue no experimental, habiéndose observado los fenómenos en su ambiente natural.

Es un tipo de estudio transeccional debido a que se pretende generar mediciones en un solo momento en la investigación.

El método desarrollado fue el deductivo, pues es el que parte de una ley general para estudiar los fenómenos particulares.

### **3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.**

DE acuerdo a la SEP del Gobierno del Estado de Yucatán en su directorio de servicios de educación especial existen 12 zonas en todo el estado en donde se puede encontrar algún servicio de educación especial.

El número de escuelas varía con respecto al municipio, por lo que puede haber lugares que cuenten con una sola escuela para la atención de una educación especial y otros como Mérida que cuentan con 52 escuelas. El presente trabajo de investigación se desarrolló en el municipio de Valladolid y otros municipios con los docentes pertenecientes a las USAER de la zona 8 de educación especial; como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Cobertura geográfica de la USAER zona 8 de educación especial de Valladolid y otros municipios.

USAER	Turno	No. De escuelas	Municipios
21	Matutino	9	<b>Kantunil</b> , Holca, Sotuta, Libre Unión, Yaxcaba y Tibolom
24	Matutino	8	Valladolid, Chichimila, Tekon y Tixcacalcupul
25	Matutino	9	<b>Valladolid</b> , Uayma, Temozon, Chemax y Xalau
41	Matutino	5	Tunkas, Cenotillo, Quintana Roo, <b>Dzitas</b> , Tinum <b>Chankom</b> , Cuncunul, Kaua, Chankom,
33	Matutino	5	Yokzonot, Xcalakooop

Fuente: elaboración propia. Nota. Los marcados en negritas son las localidades donde se encuentra la USAER

Las escuelas que pertenecen a la zona 8 de educación especial, se encuentran ubicadas de manera geográfica estratégicamente, siendo 37 las escuelas participantes y con una muestra probabilística, como se muestra en la tabla 3:

**Tabla 5.** Población de escuelas participantes en la investigación pertenecientes a la zona 8 de educación especial.

Primaria	USAER	Primaria	USAER
Felipe Carrillo Puerto		Club De Leones 2	
Aureliano Esquivel Casas		Club de Leones 5	
Benito Juárez García		Delio Moreno	
Pedro Pablo Echeverría		5 De Febrero	
Pedro Pablo Gómez	21	Miguel Hidalgo	25
Nachi Cocom		Revolución	
Nachi Cocom		Vicente Gurrero	
Manuel Cepeda Peraza		Francisco I Madero	
Mauro López Sosa		Ignacio Zaragoza	
Artemio Alpizar Ruz		Sin Información	
Antonio Mediz Bolio		Sin Información	
José María Iturralde Traconis		Sin Información	41
Josefa Centeno		Sin Información	
Miguel Hidalgo y Costilla	24	Sin Información	
Lázaro Cárdenas		Nachi Cocom	
Rodolfo Menéndez de La Peña		Moctezuma	
Niños Héroes		Plan sexenal	33
		Cauhtémoc	
		Venustiano Carranza	

Fuente: elaboración propia.

### **3.4. INSTRUMENTOS**

Se utilizó el instrumento propuesto por la Secretaría de Educación de Nuevo León de Autoevaluación del Desempeño Docente de Educación Básica de el cual está compuesto de 7 factores, 22 criterios y 52 elementos dirigidos tanto a los maestros como a los directores.

Sin embargo, para efectos de la presente investigación, solo se utilizaron los ítems correspondientes a los maestros, quedando compuesto el instrumento por 5 factores, 15 criterios y 36 elementos, con 4 opciones de respuesta –insuficiente, básico, estable y confiable-.

### **3.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS.**

Se aplicó una escala de Likert para evaluar las competencias docentes que rigen dicha investigación donde se toman en cuenta una serie de afirmaciones respecto a las competencias docentes de los maestros de educación especial.

Puesto que la evaluación es una parte esencial de todo proceso administrativo, presente desde el momento mismo de la planeación y permite diagnosticar el estado en que se encuentra una institución conformada por diferentes áreas que son importantes de evaluar.

La evaluación surge siempre de una necesidad real y puede tener también sus orígenes en evaluar instancias externas. El maestro es un pilar fundamental a evaluar, sobre él recae una gran responsabilidad que es la de formar y transformar al alumno de hoy; con este objetivo se seleccionó el instrumento de esta investigación.

La Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica ha sido diseñado para facilitar el autodiagnóstico y el posterior análisis de las prácticas docentes cotidianas, teniendo un carácter formativo al proporcionar elementos de reflexión facilitando la toma de decisiones para la mejora del desempeño docente.

En este instrumento -ver anexo 1 de autoevaluación se describen cada uno de los 5 factores del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica, así como los criterios específicos de cada factor. Estos criterios están conformados a su vez por los elementos de evaluación que se encuentran desglosados en cuatro escenarios que representan el

grado de avance y cumplimiento con respecto al requerimiento señalado para cada elemento. El instrumento cuenta en total 5 factores, 15 sistemas y 36 elementos, así como se explica en la tabla 4:

Tabla 6. Áreas y factores de la Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica.

Escenario	Factor	Sistemas	Elementos
Administrativa pedagógica	1. Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.1 Conocimiento de las características de sus alumnos.	2
		1.2 Planeación docente: propósitos y competencias a desarrollar.	3
		1.3 Planeación docente: Planeación de acciones: Relación con el informe de la evaluación psicopedagógica.	2
		1.4 Planeación docente: Estrategias de aprendizaje de los alumnos.	3
		2.1 Ambiente relacional en el aula.	3
Administrativo	2. Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje	2.2 Establecimiento de norma de convivencia en el aula.	3
		2.3 Ambiente organizado de trabajo.	2
		2.4 Estrategias para el involucramiento del aprendizaje de los alumnos.	2
		3.1 Desarrollo de las estrategias para la promoción de competencias.	2
Técnico	3. Desarrollo de estrategias para el aprendizaje de los alumnos.	3.2 Desarrollo de las acciones para la intervención docente.	1
		3.3 Promoción del pensamiento científico.	3
		4. Evaluación y mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje de los alumnos	3
Pedagógico	4.1 Evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.	3	
Técnico pedagógico	5. Participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales	5.1 Construcción de relaciones profesionales y de equipo.	2
		5.2 Participación en la elaboración del Proyecto Escolar con Enfoque Estratégico.	2
		5.3 Capacitación y actualización.	3

La descripción de cada uno de los factores del instrumento, así como las características de su medición se describe a continuación:

**Factor 1.** En este factor de preparación se busca evaluar la parte administrativa del quehacer docente de los maestros de educación especial, los cuales deben tener como competencia docente en la parte de tener al día sus planeaciones, la gestión que deben realizar para obtener recursos

para capacitarse en el rubro de evaluación y asimismo la competencia de poder involucrar a los padres de familia durante el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos y durante actividades recreativas y culturales.

Factor 2. Este factor evalúa el aspecto administrativo para la gestión de espacios y formas de comunicación con los padres de familia, el acceso y disponibilidad de a través de medios de comunicación entre el docente de educación especial y los padres de familia a través de un clima de equidad concordia y sobre todo de justicia.

Factor 3. Este apartado evalúa todos los aspectos técnicos en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos que deben llevarse a cabo durante la práctica docente en cuanto a planeación, gestión, organización de contenidos que se van a tomar en cuenta, solución y respuesta a las necesidades educativas especiales y la promoción de los alumnos a otros grados o niveles educativos y sobre la congruencia de lo que se trabaja.

Factor 4. En este apartado se evalúan aspectos pedagógicos que los docentes de educación especial deben tener como competencia docente mínima indispensable para llevar a cabo su práctica docente que implican tener conocimiento acerca de las evaluaciones que se realizan a los alumnos y de cómo llevar a cabo los procesos de aprendizaje de los alumnos y como ubicarlos en sus avances y retrocesos que le generen el ir apropiándose del conocimiento.

Evalúa los aspectos pedagógicos, que se deben tener como competencia a momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos con requerimientos especiales sus oportunidades de aprendizajes, sus avances y estancamientos así como la sistematización de los alcances de los alumnos en cuestión de sus aprendizajes.

Factor 5. Evalúa los aspectos técnicos pedagógicos que poseen los maestros de educación especial al momento de llevar a cabo los programas de mejoramiento continuo en su práctica cotidiana lo que favorece las competencias docentes durante sus participación en los consejos técnicos y la elaboración de sus proyectos anuales y planes de mejora al intercambiar experiencias de trabajo en colegiado para continuar reforzando sus competencias docentes durante su quehacer diario dentro de las aulas para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **3.6. PROCESAMIENTO DE DATOS.**

Con el objetivo de facilitar el procesamiento de datos, los elementos fueron distribuidos por categorías administrativas, pedagógicas o técnicas; para la estadística descriptiva.

En cuando a la estadística inferencial, se aplicó al análisis de varianzas –ANOVA- que evalúa si dos muestras difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, que permitió conocer si estadísticamente la variabilidad es igual o diferente estadísticamente significativa en los resultados de las competencias docentes.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS.

Se presentan los resultados de los factores de acuerdo al orden propuesto en el diseño metodológico de manera descriptiva; posteriormente se realiza de manera estadística, de acuerdo a los datos obtenidos mediante el uso del instrumento propuesto –Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica- el cual se aplicó de la siguiente manera:

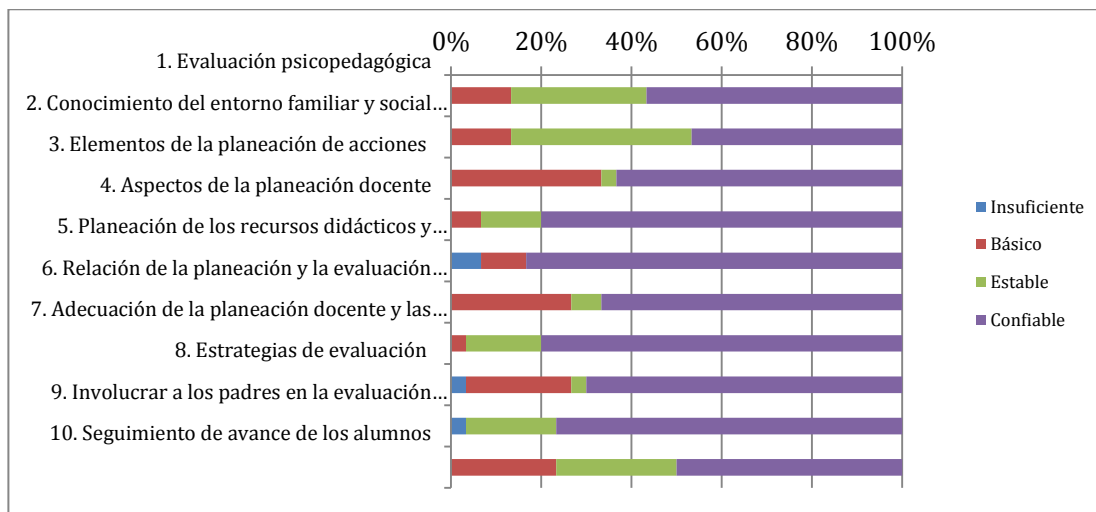
- 30 evaluaciones del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica autoaplicadas de manera individual por maestros de apoyo - que atienden alumnos con NEE- con 36 elementos cada evaluación.

### 4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS OBTENIDOS DE CADA FACTOR POR LOS ELEMENTOS QUE LO COMPONEN.

#### 4.1.1. FACTOR 1: PREPARACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Los docentes se califican en su mayoría con calificaciones confiables sobre todo en la adecuación de la planeación docente, mientras que un menor número de docentes se consideran confiables en el conocimiento del entorno familiar y en el seguimiento de los avances de los alumnos, como se observa en la siguiente figura:

Figura 4. Porcentaje de calificación Factor 1.

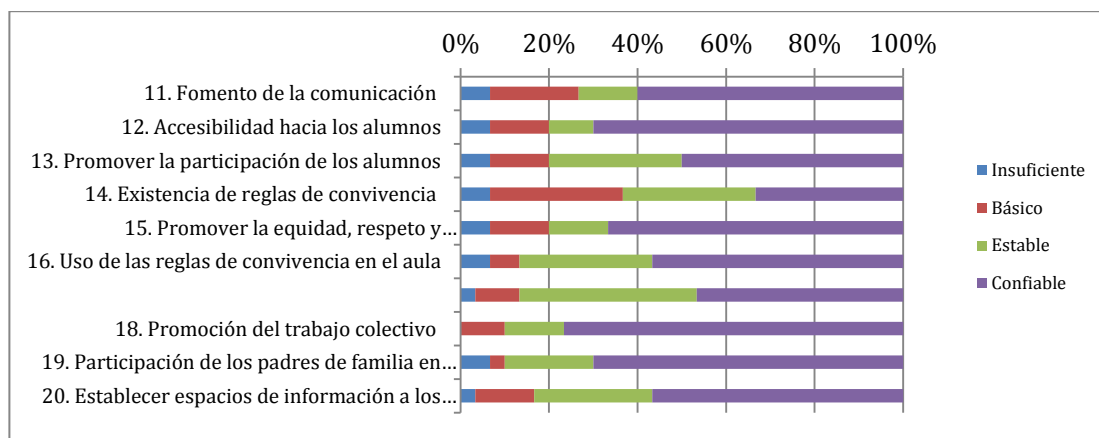


#### 4.1.2. FACTOR 2: ESTABLECIMIENTO DE UN AMBIENTE FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE.

La mayoría de los docentes evaluados se califican con puntajes confiables sobre todo en la promoción del trabajo colectivo y la accesibilidad

hacia los alumnos. Por su parte, el menor número de docentes con puntuaciones confiables se encuentra en el reactivo existencia de reglas de convivencia, como se muestra en la siguiente figura:

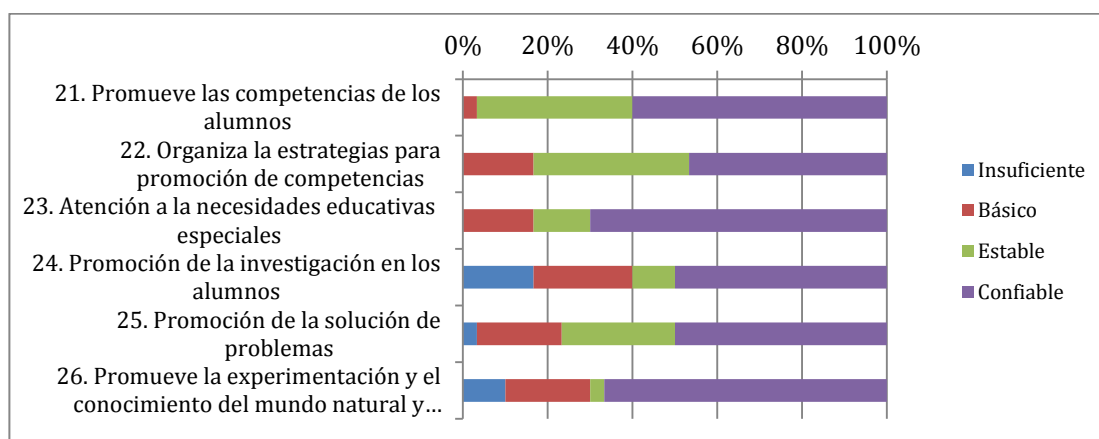
Figura 5. Porcentaje de calificación Factor 2.



#### 4.1.3. FACTOR 3: DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

Ningún docente puntúa con calificaciones ineficientes, no obstante en las actividades relativas a la investigación existe un número considerable de docentes que dicen tener puntuaciones ineficientes, como se observa en la siguiente figura:

Figura 6. Porcentaje de calificación Factor 3.

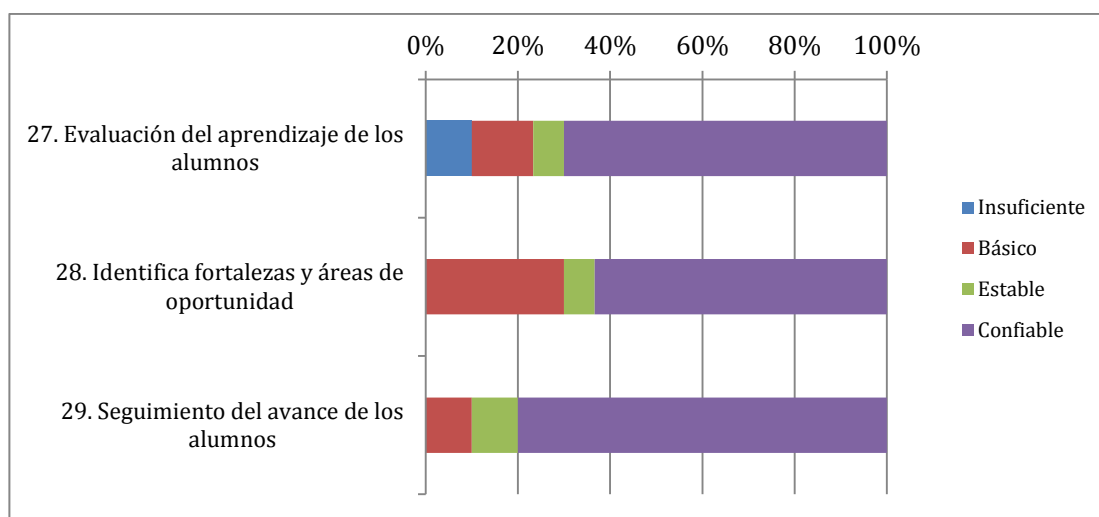


#### 4.1.4. FACTOR 4: EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

Existe un número considerable de docentes que consideran ineficiente su desempeño en la evaluación del aprendizaje de los alumnos. No obstante, la mayoría de los docentes dice tener una puntuación confiable en el

seguimiento del avance de los alumnos, como se muestra en la siguiente tabla:

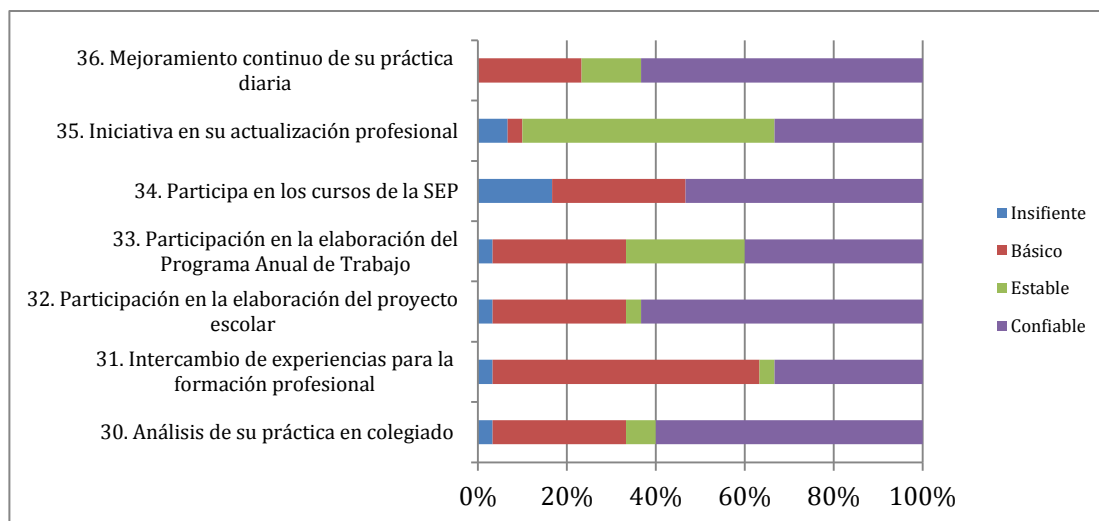
Figura 7. Porcentaje de calificación Factor 4.



#### 4.1.5. FACTOR 5: PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO ESCOLAR Y RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES.

Los porcentajes para las calificaciones confiables no son tan grandes como las de otros factores. De hecho, muchos docentes mencionaron un desempeño básico en el intercambio de experiencias para la formación profesional y muy pocos consideran un desempeño confiable en la iniciativa de su actualización profesional, como se observa en la siguiente figura:

Figura 8. Porcentaje de calificación Factor 5.



## 4.2. RESULTADOS INFERENCIALES OBTENIDOS DE CADA FACTOR POR LOS ELEMENTOS QUE LO COMPONEN.

### 4.2.1. FACTOR 1: PREPARACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Para el factor que hace referencia a la preparación del proceso enseñanza aprendizaje se encuentran actividades como la adecuación de la planeación a las necesidades educativas, aspectos de la planeación docente e involucrar a los padres en la evaluación de los alumnos. Es importante mencionar que las estrategias de evaluación y la relación entre la planeación y la evaluación resultaron ser con menor puntuación.

Figura 9. Puntajes medios para la preparación del proceso de enseñanza.

Reactivo	Media	SD
1. Evaluación psicopedagógica	3.433	0.728
2. Conocimiento del entorno familiar y social del alumno	3.333	0.711
3. Elementos de la planeación de acciones	3.300	0.952
4. Aspectos de la planeación docente	3.733	0.583
5. Planeación de los recursos didácticos y material de apoyo	3.600	0.932
6. Relación de la planeación y la evaluación psicopedagógica	3.400	0.894
7. Adecuación de la planeación docente y las necesidades de los alumnos	3.767	0.504
8. Estrategias de evaluación	3.400	0.968
9. Involucrar a los padres en la evaluación de los alumnos	3.700	0.651
10. Seguimiento de avance de los alumnos	3.267	0.828

### 4.2.2. FACTOR 2: ESTABLECIMIENTO DE UN AMBIENTE FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE.

Las actividades con una media más alta son las que hacen referencia a la promoción del trabajo colectivo, espacios de información a los padres y el uso de las reglas de convivencia en el aula. Los puntajes bajos hacen referencia a la existencia de reglas de convivencia y promover la participación de los alumnos.

Figura 10. Puntajes medios para el establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje.

Reactivo	Media	SD
11. Fomento de la comunicación	3.267	1.015
12. Accesibilidad hacia los alumnos	3.433	0.971
13. Promover la participación de los alumnos	3.233	0.935
14. Existencia de reglas de convivencia	2.900	0.960
15. Promover la equidad, respeto y participación	3.400	0.968
16. Uso de las reglas de convivencia en el aula	3.367	0.890
17. Preparación y adecuación del material didáctico	3.300	0.794
18. Promoción del trabajo colectivo	3.667	0.661
19. Participación de los padres de familia en las tareas educativas	3.533	0.860
20. Establecer espacios de información a los padres	3.367	0.850

#### 4.2.3. FACTOR 3: DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

Las actividades más sobresalientes que dicen tener los maestros es promover las competencias de los alumnos. Los puntajes bajos hacen referencia a promover las actividades científicas y de investigación en los alumnos.

Figura 11. Puntajes medios para el desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos.

Reactivo	Media	SD
21. Promueve las competencias de los alumnos	3.567	0.568
22. Organiza la estrategias para promoción de competencias	3.300	0.750
23. Atención a la necesidades educativas especiales	3.533	0.776
24. Promoción de la investigación en los alumnos	2.933	1.202
25. Promoción de la solución de problemas	3.233	0.898
26. Promueve la experimentación y el conocimiento del mundo natural y social	3.267	1.112

#### 4.2.4. FACTOR 4: EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

En la figura 8 se observa que la evaluación y el seguimiento del aprendizaje es una actividad que dicen realizar los maestro de apoyo, no obstante de manera específica se observa que identificar fortalezas y debilidades es una actividad con la puntuación media más baja para este factor.

Figura 12. Puntajes medios para la evaluación y mejora de la práctica enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Reactivo	Media	SD
27. Evaluación del aprendizaje de los alumnos	3.367	1.066
28. Identifica fortalezas y áreas de oportunidad	3.333	0.922
29. Seguimiento del avance de los alumnos	3.700	0.651

#### 4.2.5. FACTOR 5: PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO ESCOLAR Y RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES.

La figura 9 se observa las puntuaciones medias del factor 5, las actividades más sobre salientes en los maestros de apoyo es el mejoramiento continuo de su práctica y que esta sea analizado mediante un colegiado. Las bajas puntuaciones hacen referencia al intercambio de experiencias en la formación profesional y en su participación en cursos organizados por la SEP y/o en el Programa Anual de Trabajo.

Figura 13. Puntajes medios para la participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales.

Reactivo	Media	SD
30. Análisis de su práctica en colegiado	3.233	1.006
31. Intercambio de experiencias para la formación profesional	2.667	0.994
32. Participación en la elaboración del proyecto escolar	3.267	1.015
33. Participación en la elaboración del Programa Anual de Trabajo	3.033	0.928
34. Participa en los cursos de la SEP	2.900	1.242
35. Iniciativa en su actualización profesional	3.167	0.791
36. Mejoramiento continuo de su práctica diaria	3.400	0.855

#### 4.2.6. RESULTADO GENERAL DE LOS 5 FACTORES DEL INSTRUMENTO.

Para conocer en cual factor los maestros de apoyo están obteniendo mejores resultados se puede observar las medias generales para cada uno de los 5 factores. El factor con la media más alta es el que hace referencia a la *preparación del proceso de enseñanza aprendizaje* y el de menor puntuación hace referencia a su *participación en los proyectos escolares y responsabilidades institucionales*.

Figura 14. Puntaje medio de la autoevaluación del desempeño docente.

Factor	Media	SD
Preparación del proceso de enseñanza	3.493	0.799
Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje	3.347	0.903
Desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos	3.306	0.922
Evaluación y mejora de la práctica enseñanza-aprendizaje de los alumnos	3.467	0.902
Participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales	3.095	0.998

#### 4.2.7. ANÁLISIS DE VARIANZA UNIDIRECCIONAL.

Para conocer si la diferencia en las medias de los factores es estadísticamente significativa se realizó la prueba ANOVA –como se muestra en la tabla 9-, obteniéndose que el modelo es significativo.

Tabla 7. Análisis de varianza de una vía.

FV	gl	SC	MC	F	p
Factor	4	0.710	0.178	3.9	0.011
Error	31	1.411	0.046		
Total	35	2.121			

FV = fuente de variación, gl = grados de libertad, SC = suma de cuadrados, MC = media cuadrática.

Debido a que el modelo es significativo se realizó una comparación por pares, en la tabla 10 se puede observar que el factor 5 es menor en promedio al factor 1 y 2.

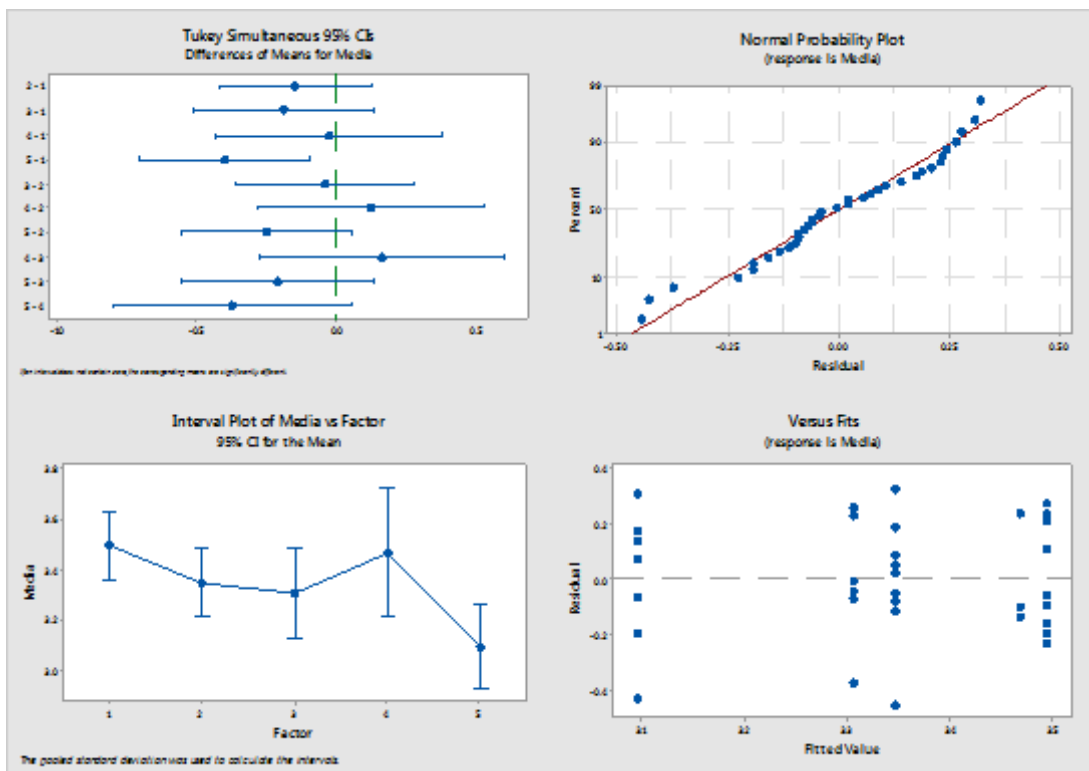
Tabla 8. Comparaciones de pares de medias de los factores evaluados.

Pares de comparación	DM	EED	IC 95%		t	p
			LI	LS		
2.00 - 1.00	-0.1467	0.0954	(-0.4226,	0.1292)	-1.54	0.547
3.00 - 1.00	-0.188	0.11	(-0.506,	0.131)	-1.7	0.446
4.00 - 1.00	-0.027	0.14	(-0.433,	0.379)	-0.19	1
5.00 - 1.00	-0.398	0.105	(-0.702,	-0.094)	-3.79	0.006
3.00 - 2.00	-0.041	0.11	(-0.360,	0.277)	-0.37	0.996
4.00 - 2.00	0.12	0.14	(-0.286,	0.526)	0.85	0.911
5.00 - 2.00	-0.251	0.105	(-0.555,	0.053)	-2.39	0.145
4.00 - 3.00	0.161	0.151	(-0.275,	0.597)	1.07	0.821
5.00 - 3.00	-0.21	0.119	(-0.554,	0.133)	-1.77	0.407
5.00 - 4.00	-0.371	0.147	(-0.797,	0.054)	-2.52	0.111

DM = diferencia media, EED = error estándar de la media, LI = límite inferior, LS = límite superior.

Respecto a los intervalos de confianza de Tukey, en la figura 14 se puede visualizar de manera más clara esta diferencia. También se han agregado las gráficas de normalidad y dispersión propias para comprobar los supuestos del análisis de varianza.

Figura 15. Intervalos de confianza de Tukey y supuestos del análisis de varianza.



Para tener una mejor comprensión de cada una de las actividades de los maestros de apoyo se realizó una gráfica para jerarquizar las medias de cada una de las funciones evaluadas. En la figura 15 se pueden observar tres grupos de reactivos el primero y el tercer grupo se pueden considerar como las fortalezas las debilidades y las del centro como las actividades promedio. La adecuación de la planeación docente son las actividades con las medias más altas. Participar en los cursos de la SEP y el intercambio de experiencias para la formación profesional son los puntajes más bajos.

Figura 16. Puntajes altos y bajos del desempeño docente.

Reactivo	Media	SD	Factor
7. Adecuación de la planeación docente y las necesidades de los alumnos	3.767	0.504	1
4. Aspectos de la planeación docente	3.733	0.583	1
9. Involucrar a los padres en la evaluación de los alumnos	3.700	0.651	1
29. Seguimiento del avance de los alumnos	3.700	0.651	4
18. Promoción del trabajo colectivo	3.667	0.661	2
5. Planeación de los recursos didácticos y material de apoyo	3.600	0.932	1
21. Promueve las competencias de los alumnos	3.567	0.568	3
19. Participación de los padres de familia en las tareas educativas	3.533	0.860	2
23. Atención a la necesidades educativas especiales	3.533	0.776	3
<hr/>			
1. Evaluación psicopedagógica	3.433	0.728	1
12. Accesibilidad hacia los alumnos	3.433	0.971	2
6. Relación de la planeación y la evaluación psicopedagógica	3.400	0.894	1
8. Estrategias de evaluación	3.400	0.968	1
15. Promover la equidad, respeto y participación	3.400	0.968	2
36. Mejoramiento continuo de su práctica diaria	3.400	0.855	5
16. Uso de las reglas de convivencia en el aula	3.367	0.890	2
20. Establecer espacios de información a los padres	3.367	0.850	2
27. Evaluación del aprendizaje de los alumnos	3.367	1.066	4
2. Conocimiento del entorno familiar y social del alumno	3.333	0.711	1
28. Identifica fortalezas y áreas de oportunidad	3.333	0.922	4
3. Elementos de la planeación de acciones	3.300	0.952	1
17. Preparación y adecuación del material didáctico	3.300	0.794	2
22. Organiza la estrategias para promoción de competencias	3.300	0.750	3
10. Seguimiento de avance de los alumnos	3.267	0.828	1
11. Fomento de la comunicación	3.267	1.015	2
26. Promueve la experimentación y el conocimiento del mundo natural y social	3.267	1.112	3
32. Participación en la elaboración del proyecto escolar	3.267	1.015	5
13. Promover la participación de los alumnos	3.233	0.935	2
25. Promoción de la solución de problemas	3.233	0.898	3
30. Análisis de su práctica en colegiado	3.233	1.006	5
<hr/>			
35. Iniciativa en su actualización profesional	3.167	0.791	5
33. Participación en la elaboración del Programa Anual de Trabajo	3.033	0.928	5
24. Promoción de la investigación en los alumnos	2.933	1.202	3
14. Existencia de reglas de convivencia	2.900	0.960	2
34. Participa en los cursos de la SEP	2.900	1.242	5
31. Intercambio de experiencias para la formación profesional	2.667	0.994	5

Realizando un análisis por casos, podemos notar que hay maestros que se están puntuando de una manera un poco sobre estimado y otros quienes tal vez subestiman su trabajo. El promedio general es relativamente alto a una media de esperada de 2. Los valores por encima de la línea verde indican aquellos que tienen puntuaciones superiores a la media y los de abajo aquellos que tienen puntuaciones inferiores. El 53.30% de los maestros evaluados tienen una media por arriba de la media muestral y el 46.70% tienen una media por debajo de la media muestral, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 17. Puntuaciones superiores e inferiores a la media grupal.

Maestro Evaluado	Media	SD
M11	3.917	0.368
M20	3.889	0.465
M5	3.806	0.624
M19	3.750	0.554
M9	3.722	0.659
M7	3.667	0.676
M21	3.667	0.793
M22	3.667	0.535
M27	3.667	0.676
M18	3.639	0.723
M8	3.611	0.728
M4	3.528	0.774
M17	3.472	0.971
M1	3.444	0.773
M6	3.417	0.906
M29	3.417	0.841
<b>Media general</b>	<b>3.308</b>	<b>0.154</b>
M26	3.306	0.856
M15	3.278	0.882
M25	3.250	0.770
M14	3.194	0.889
M30	3.194	1.091
M24	3.167	0.910
M3	3.000	0.956
M2	2.944	0.754
M10	2.806	0.920
M13	2.806	1.167
M28	2.806	1.215
M16	2.722	1.003
M12	2.194	0.749

0.533

0.467

Con base en lo descrito anteriormente se aprueba la hipótesis de investigación:

Los docentes de apoyo de las USAER de la zona 08 de Yucatán no se encuentran preparados para atender al alumnado que presenta NEE y enfrentan barreras para el aprendizaje.

### 4.3. PROPUESTA DE DISEÑO DE ESCALA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO AL MAESTRO DE APOYO EN LA EDUCACIÓN REGULAR.

Esta escala se fundamenta de un constructo teórico aunado a la experiencia recabada al aplicar la Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica del Estado de Nuevo León y comprobar que es necesario crear un diseño que complemente a dicha evaluación, el

cual sea más objetivo y apegado a las características del servicio del maestro de apoyo, de acuerdo al perfil de atención.

Así pues, el objetivo de esta propuesta, nombrada *Escala de Desempeño al Maestro de Apoyo en la Educación Regular*, es conocer los datos estadísticos de la población atendida por el maestro de apoyo de acuerdo a la información proporcionada por el director de la escuela en donde labora y evaluar su desempeño, conforme a las observaciones realizadas por el o los maestros de grupo en donde se encuentren incluidos alumnos con NEE con y sin discapacidad.

Con la aplicación de ambos instrumentos -Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica y Escala de Desempeño al Maestro de Apoyo en la Educación Regular- el maestro de apoyo podrá comparar su propia percepción de su desempeño docente con la percepción de aquellos a quienes les presta el servicio de atención.

Los objetivos específicos de la Escala de Desempeño al Maestro de Apoyo en la Educación Regular son los siguientes:

1. Realizar la validez de constructo mediante alguna técnica multivariada de reducción de datos a la escala de evaluación de desempeño al maestro de apoyo a la educación regular.
2. Conocer la demanda total y por sexo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
3. Conocer si el sexo, el nivel de estudios, la demanda total, el número de estudiantes de una escuela influye en el desempeño de los maestros de apoyo.
4. Conocer las principales necesidades de educación especial en las escuelas.
5. Identificar a los maestros de apoyo con alto y bajo desempeño.
6. Analizar las características de los maestros con alto y bajo desempeño.

Los instrumentos propuestos en esta escala son:

- 1) Formato para directores –ver anexo 4-, el cual pretende recabar información sobre el plantel, de los alumnos y de las necesidades; estadísticas generales que permitirán conocer las características de la población atendida por parte del equipo de educación especial.

- 2) Formato de Escala de Evaluación de Desempeño al Maestro de Apoyo a La Educación Regular -ver anexo 5-, la cual está compuesta por 26 reactivos con 3 opciones de respuesta -nunca, a veces y siempre-. Cada uno de estos reactivos fueron estructurados con base al constructo teórico del Manual Operativo del Servicio de USAER, así como en las demandas que exige la RIEB.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.**

Llevar a cabo esta investigación en un contexto en el cual los maestros no se encuentran acostumbrados a ser evaluados por ninguna institución y mucho menos son autocríticos con ellos mismos hace que el trabajo del investigador se vuelva mas complicado.

Para la realización de este estudio se presentaron obstáculos en algunos de los niveles jerárquicos del nivel de educación especial, posiblemente por las implicaciones que, tanto para ellos como para los docentes que serían autoevaluados, podrían tener los resultados arrojados.

En cuanto a los resultados propiamente del instrumento aplicado, el factor que puede considerarse como una fortaleza es el que hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje, y el factor que se podría considerar como un área de oportunidad es el que hace referencia a la participación en el proyecto escolar y responsabilidades institucionales. Esto puede implicar que no existe un enfoque inter y multidisciplinario en la atención de los niños con necesidades en educación especial.

Se puede afirmar que existen documentos e investigaciones sobre las competencias docentes que deben presentar los maestros de apoyo para conocer con claridad los contenidos y prácticas que debe de dominar para satisfacer de forma adecuada las NEE de algún niño o joven, sobre todo si el objetivo es incluirlo a la sociedad y que sea una persona con todas las oportunidades para el mundo educativo y laboral así como social, debiendo convertirse este tema en una preocupación institucional, ya que en cada Programa Nacional de Desarrollo que se realiza sexenio a sexenio, se asienta que es prioridad la atención a esta población con calidad y con métodos y técnicas de vanguardia, contradiciéndose con la realidad, dado que los únicos niveles que han llevado a cabo investigaciones sobre las competencias docentes y han modificado su forma de enseñar es el nivel de preescolar, nivel de educación primaria y nivel de secundaria, lo que genera que en ocasiones, al nivel de educación especial se le dificulte responder a las demandas de atención que exige la población hoy en día.

Las competencias docentes son un fundamento que debe de establecerse para cada maestro de acuerdo a su perfil de egreso y al nivel en el cual va a laborar, sin embargo al hacer una investigación profunda en este aspecto se denota que ningún estado de la República Mexicana tiene actualizado el Manual operativo del Servicio de Educación Especial conforme a las competencias, no habiendo un soporte teórico y específico de las funciones que debe realizar el maestro de apoyo día a día en la parte administrativa, técnica y pedagógica. Respecto a esto, solo se encontraron algunas

incipientes investigaciones en el estado de Nuevo León, que ha buscado establecer cada una de las características que debe de poseer el docente de educación especial, por lo cual han realizado diferentes propuestas para recolectar información sobre el contexto en el que se trabaja para esclarecer qué competencias se han logrado y cuáles deben desarrollar en los próximos años.

Cierto es que no se ha logrado realizar un instrumento de evaluación 100% confiable y práctico para evaluar a la gran cantidad de docentes de su Estado; no obstante, habrá de reconocerse que poseen la cultura de evaluación y de autoevaluación, lo cual ha permitido poder avanzar en cómo se deben de ir mejorando las prácticas educativas, tomando en cuenta su contexto, su alumnado, sus recursos materiales y sus recursos técnicos; razón por la cual esta investigación propone la Escala de Evaluación de Desempeño del Maestro de Apoyo en la Escuela Regular como complemento a la Autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica.

Las competencias docentes en Yucatán no se encuentran especificadas en ningún documento en relación al trabajo del maestro de apoyo, sin embargo las que presenta el estado de Nuevo León se apegan a la realidad de lo que se realiza en el estado de Yucatán, por lo que es de reconocer que en nuestro estado se realizan muchas actividades que no se encuentran escritas en la literatura dando por hecho que es parte del trabajo y que muchos de los avances que ha tenido el estado de Yucatán requieren ser registrados en la literatura para ser reconocidos y conocidos por cada uno de los docentes que trabajan en este estado.

En Yucatán, Educación Especial ha tomado auge recientemente, ya que la Dirección General del nivel en cuestión, se creó apenas en el año 1970 y por consiguiente aún le faltan varios aspectos a desarrollar y por tanto tienen muchas áreas de oportunidades para mejorar el sistema, no obstante necesita tener una mayor apertura a una autoevaluación, coevaluación y evaluación de otras instituciones a fin de mejorar en sus diferentes áreas.

Se reconoce que esta investigación se realizó en una etapa política complicada, en donde el docente se encuentra preocupado por su seguridad laboral, dado que la SEP ha pretendido responder a las demandas internacionales con respecto a dar una educación para todos con calidad posiblemente sin tomar en cuenta que esto requiere un proceso de aprendizaje y adaptación, puesto que el docente estará expuesta a una etapa evaluativa sin tener al alcance los conocimientos que ahora se exigen por la globalización de la educación. Por otra parte, es importante que el maestro comprenda que es necesario estar dispuesto a continuar

aprendiendo y modificar sus prácticas educativas sin importar la implementación de los recursos que se requieran y el proceso en cuanto al cambio de ideologías de un país.

Por otra parte, el ingreso a las escuelas primarias y secundarias a fin de apoyar a niños que presentan NEE, implicó para el docente un cambio en su práctica y en su documentación pero también tuvo que adaptarse a la primaria con sus exigencias según las concepciones que tiene el maestro de primaria acerca de lo que debe realizar el maestro de apoyo por lo cual muchas veces no es valorado este servicio y no consideran que se esté otorgando un verdadero apoyo, al contrario demandan un mejor servicio de acuerdo a sus expectativas sin tomar en cuenta que el maestro debe responder a las exigencias de su nivel educativo según su normativa de trabajo, por lo cual muchas veces el docente de apoyo realiza actividades que no concuerdan con lo establecido para sus funciones, aspecto que es necesario trabajar e investigar para buscar las áreas de oportunidades, a fin de que en un futuro se logre un trabajo colaborativo entre los niveles educativos como lo marcan las reformas educativas a nivel nacional e internacional.

En estos últimos años el nivel de educación especial a realizado modificaciones a los instrumentos, pruebas, planeaciones a fin de actualizar sus prácticas educativas según las demandas de las escuelas a las cuales presta sus servicios, sin embargo estos cambios han sido muy paulatinos así como la falta de difusión de cada uno de estos instrumentos en cuanto a su forma de llenado, es decir que se requiere diseñar cursos de actualización de acuerdo a las nuevas formas de trabajo y verificar que dicha información llegue de forma correcta al docente para que este pueda ir modificando su forma de trabajo y logre desarrollar las competencias docentes que se pretende ponga en práctica al utilizar estos instrumentos, pruebas o planeaciones, impactando de manera positiva en la satisfacción de las necesidades de los niños que atiende.

Las niñas y niños que presenten cualquier tipo de necesidad educativa especial con y sin discapacidad, al igual que aquellos que no las presentan, tienen el derecho de recibir los apoyos necesarios para que consigan alcanzar el máximo desarrollo de sus competencias, pues en caso de no lograrlo, tendrán numerosas y serias consecuencias personales, sociales, de aprendizaje y laborales; comprendiendo que las personas que cuentan con un óptimo aprendizaje tienen mayores posibilidades para desenvolverse tanto personal como social y laboralmente, ya que interactúan con sus congéneres de mejor manera.

Es responsabilidad de todos los docentes -grupo, apoyo, comunicación, asignaturas especiales- buscar actualizarse continuamente en modelos educativos que puedan utilizar en la diversidad de sus alumnos y no permanecer estáticos ante los cambios socio-tecnológicos que día a día se viven y que afectan de manera directa a los niños que actualmente se encuentran escolarizados así como a aquellos que aún no se escolarizan pero que en poco tiempo habrán de estarlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, G. (2004). *Del Exterminio a la Educación Inclusiva: una Visión desde la Discapacidad*. Costa Rica: Heredia.
- Alexander, F. y Selesnick, S. (1970). *Historia de la Psiquiatría*. Barcelona: Espaxs.
- Arámburo, V. y Luna, E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Ayala, P. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez. Chihuahua: *Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927874018> (05 de Febrero de 2015).
- Baena, J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. Revista digital: *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado en: [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/JUAN\\_J\\_BAENA\\_2.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JUAN_J_BAENA_2.pdf) (03 de Enero de 2015).
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. España: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE. Recuperado en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (02 de Septiembre de 2014).
- Cantón, M., Sánchez, P., y Sevilla, D. (2000). *Compendio de educación especial*. México: El Manual Moderno.
- Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente (2005). *Modelo de evaluación al desempeño docente*. Secretaría Académica, Dirección de Educación Superior. Recuperado en: [http://sistemas.dti.uaem.mx/evadocente/documentos/modelo%20de%20evaluacion%20docente%20\(version%20ejecutiva\).pdf](http://sistemas.dti.uaem.mx/evadocente/documentos/modelo%20de%20evaluacion%20docente%20(version%20ejecutiva).pdf) (07 de Diciembre de 2013).
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: MINEDUC. Recuperado en:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc Nueva perspectiva vision Ed Especial.pdf> (13 de Abril de 2014).

Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (1999). Recuperado en: [http://www.dgri.sep.gob.mx/formatos/4\\_oea\\_11.pdf](http://www.dgri.sep.gob.mx/formatos/4_oea_11.pdf) (03 de Noviembre de 2013).

Córdova, A. (2010). Evaluación de la educación. Argentina: Congreso Iberoamericano de la Educación.

Declaración Universal De Derechos Humanos (1948). Recuperado en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCAnnexessp.pdf> (20 de Abril de 2014).

Dirección General de Educación Especial. (1981). La Educación Especial en México. México: Grupo Editorial Mexicano.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Fortes, A. (1994). Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito. Archidona: Aljibe.

Gutiérrez, E. (2010). Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.

Hernández, G. (2012). Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.

Holmo, G. (1995). Mitología y religión del Oriente antiguo. Semitas occidentales. Sabadell: AUSA.

Illán, N., Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. Didáctica y organización en Educación Especial. Archidona: Aljibe.

INEGI (2010). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx> (17 de Enero de 2014).

- INEGI-SEP (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. Recuperado en: <http://www.censo.sep.gob.mx/> (12 de Abril de 2015).
- IPIY, (1970). Reseña de las Labores de Protección a la Infancia en el Estado de Yucatán. Mérida, Yucatán.
- Ley General de Educación (1973). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf) (05 de Mayo de 2014).
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2005). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf> (23 de Agosto de 2014).
- Maldonado, E. (2015). La práctica docente del maestro de apoyo. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Manual para la evaluación del desempeño. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Plan Global de Desarrollo (1980) Secretaria de Programación y Presupuesto. Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/419/8/RCE9.pdf> (15 de Diciembre de 2014).
- Plan Nacional de Desarrollo, (1983). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983) (15 de Diciembre de 2014).
- Plan Nacional de Desarrollo, (1989). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/gac/cont/34/trb/trb2.pdf> (15 de Diciembre de 2014).
- Plan Nacional de Desarrollo, (1995). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf> (15 de Diciembre de 2014).
- Plan Nacional de Desarrollo, (2007). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf> (15 de Diciembre de 2014).

- Plan Nacional de Desarrollo, (2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013) (15 de Diciembre de 2014).
- Poder Ejecutivo Federal, (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994. México: Poder Ejecutivo Federal. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inec/frames.asp?page=36&id=109> (15 de Diciembre de 2014).
- Poder Ejecutivo Federal, (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: SEP. Recuperado en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste> (15 de Diciembre de 2014).
- Polaino, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. Revista Española de Pedagogía.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy para el México del Futuro. Recuperado de: [http://www.salud.gob.mx/unidades/evaluacion/publicaciones/pns\\_2001-2006/pns2001-006.pdf](http://www.salud.gob.mx/unidades/evaluacion/publicaciones/pns_2001-2006/pns2001-006.pdf) (08 de Abril de 2014).
- Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1994). Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/346/default.htm?s=iste> (18 de enero de 2015).
- Programa Nacional para el Bienestar, 1994. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/346/9.htm?s=iste> (19 de enero de 2015).
- RAE (2014). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado en: <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluar> (20 de Diciembre de 2014).
- Rodríguez, C. y Vera, J. (2007). Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N035> (26 de Junio de 2014).
- Sánchez, A. y Torres, A. (2002). Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417217.pdf> (17 de Marzo de 2014).

- Sánchez, E. (1994). Introducción a la Educación Especial. España: Complutense.
- SanMartí, N. (2002). ¿Para qué sirve evaluar? Organización y gestión educativa. España: XLIV.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (23 de Abril de 2015).
- SEP (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: SEP. [http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1995\\_3\\_06.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1995_3_06.pdf) (14 de Febrero de 2015).
- SEP (2001): Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. México: SEP. <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/> (09 de Junio de 2014).
- SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf> (28 de Octubre de 2014).
- SEP (2006). Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado en: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006\(2\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006(2).pdf) (22 de Agosto de 2014).
- SEP (2010). Programa Escuelas de Calidad Alianza por la calidad de la educación. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/94567/ALIANZACALIDAD.pdf> (28 de Noviembre de 2013).
- SEP (2011). La Reforma Integral de Educación Básica 2011. México: SEP. Recuperado en: [http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memorias2012/articulacion\\_educ\\_bas.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memorias2012/articulacion_educ_bas.pdf) (20 de Junio de 2014).
- SEP (2011). Lineamientos de evaluación docente. Evaluación del desempeño docente, bajo en enfoque por competencias. México, DF [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion\\_docente\\_06012011.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf) (02 de Junio de 2015).

- SEP (2013). Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial. CEMABE. <http://cemabe.inegi.org.mx/> (30 de Abril de 2014).
- Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Yucatán. (2013). Educación especial y servicios que ofrece. Material de Apoyo para la educación inclusiva. Dirección de Educación Especial. [http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Cuadernillo%20Supervisores\\_cambios\\_14\\_11\\_13.pdf](http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Cuadernillo%20Supervisores_cambios_14_11_13.pdf) (22 de Noviembre de 2014).
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> (14 de Diciembre de 2014).
- Vergara, J. (2002). El Marco Histórico de la Educación Especial. Estudios sobre Educación. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Yütte, R. (1994). Poverty and Deviance in Early Modern Europe. Cambridge: University Press.

## ANEXOS

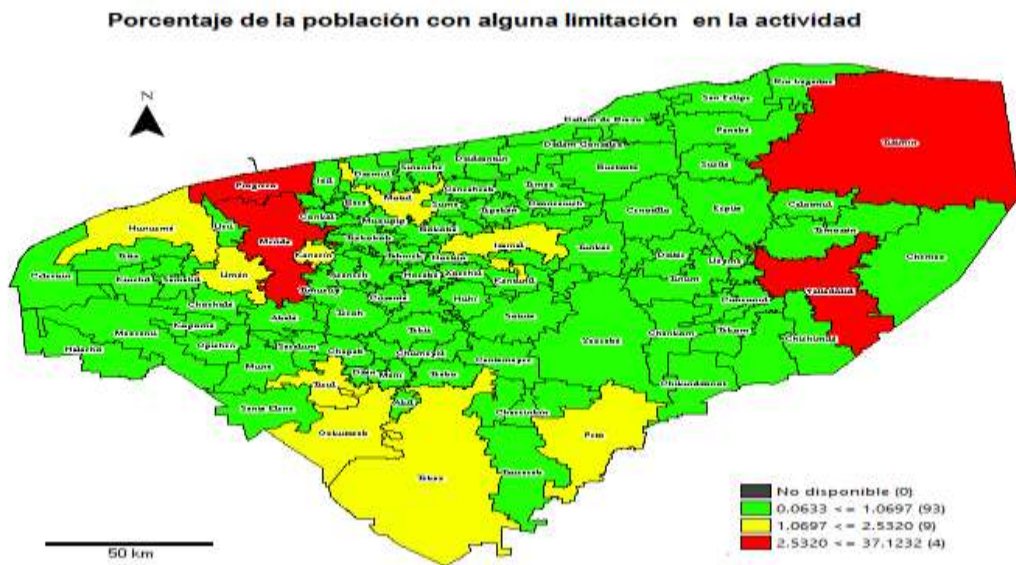
Tabla 2. Distribución de estudiantes atendidas<sup>1</sup> en USAER según nivel educativo.

Estados	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
01 Aguascalientes	0	298	3,475	260
02 Baja California	0	1,040	13,991	588
03 Baja California Sur	0	8	3,091	431
04 Campeche	68	664	12,786	50
05 Coahuila de Zaragoza	46	4,112	28,935	2,617
06 Colima	0	0	1,965	78
07 Chiapas	0	1,042	5,696	246
08 Chihuahua	32	1,744	10,985	552
09 Distrito Federal	18	506	23,861	2,269
10 Durango	8	500	7,535	953
11 Guanajuato	0	6,090	11,701	429
12 Guerrero	9	2,017	11,340	589
13 Hidalgo	3	32	2,826	291
14 Jalisco	26	4,146	13,916	478
15 México	0	3,311	28,546	1,031
16 Michoacán de Ocampo	8	19	7,428	0
17 Morelos	0	95	2,839	130
18 Nayarit	0	654	10,098	752
19 Nuevo León	238	5,892	29,569	3,751
20 Oaxaca	0	371	7,625	63
21 Puebla	0	1,698	10,865	1,344
22 Querétaro	0	1,517	4,594	10
23 Quintana Roo	0	0	6,892	2
24 San Luis Potosí	10	4	640	82
25 Sinaloa	77	4,426	23,066	1,544
26 Sonora	128	5,335	30,802	1,002
27 Tabasco	200	7,704	26,664	1,468
28 Tamaulipas	51	3,672	11,354	777
29 Tlaxcala	0	1,792	8,094	528
30 Veracruz de Ignacio de la Llave	0	0	8,024	378
31 Yucatán	0	0	6,921	215
32 Zacatecas	8	1,570	5,649	848
Estados Unidos Mexicanos	930	60,259	381,773	23,756

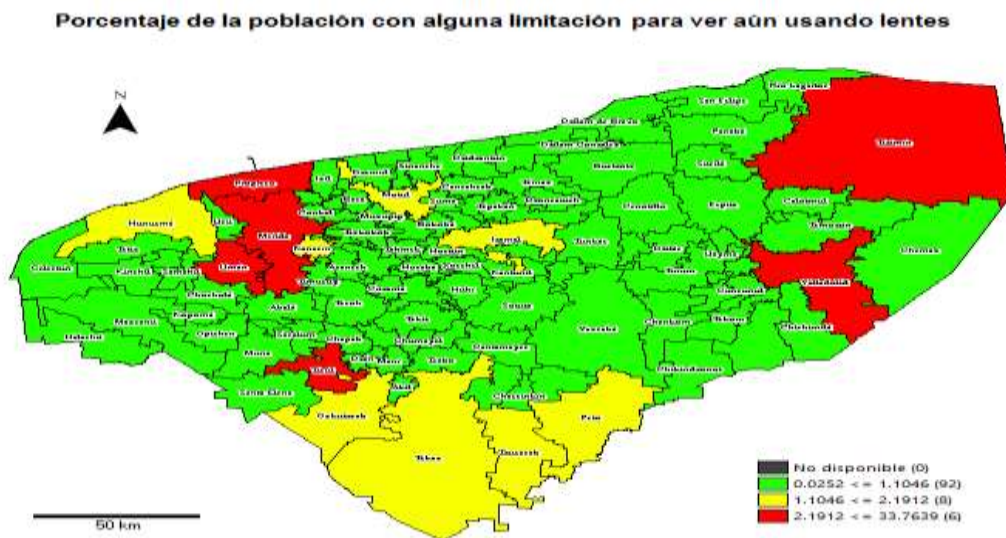
Fuente: elaboración propia con base en el Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial (INEGI-SEP, 2013).

1. Es la suma de alumnos con NEE y alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

Mapa 1. Porcentaje de la población con alguna limitación en la actividad.



Mapa 2. Porcentaje de la población con alguna limitación para ver aun usando lentes.



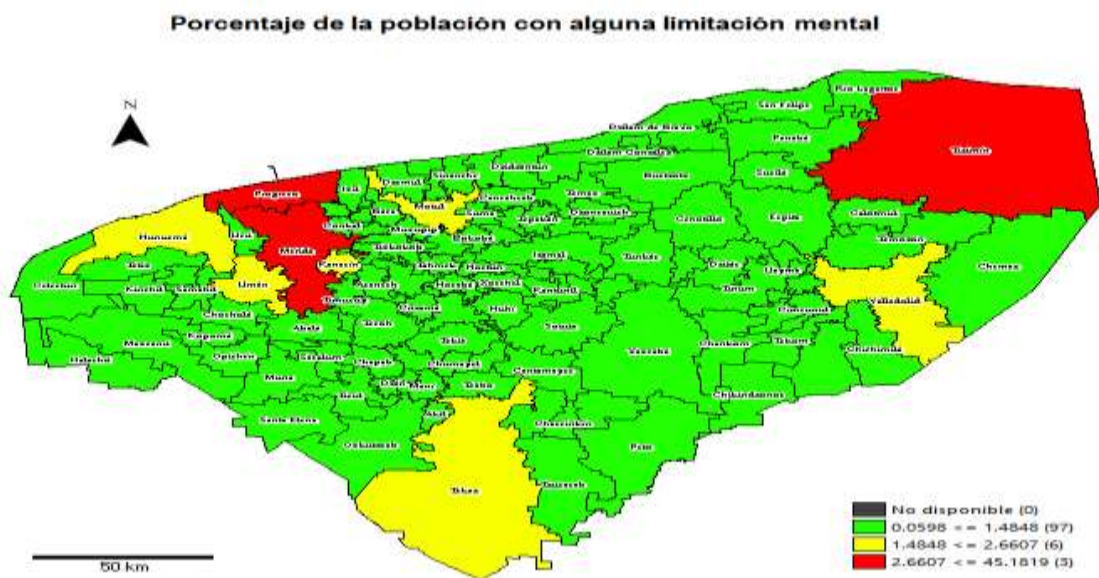
Mapa 3. Porcentaje de la población con alguna limitación para vestirse, bañarse o comer



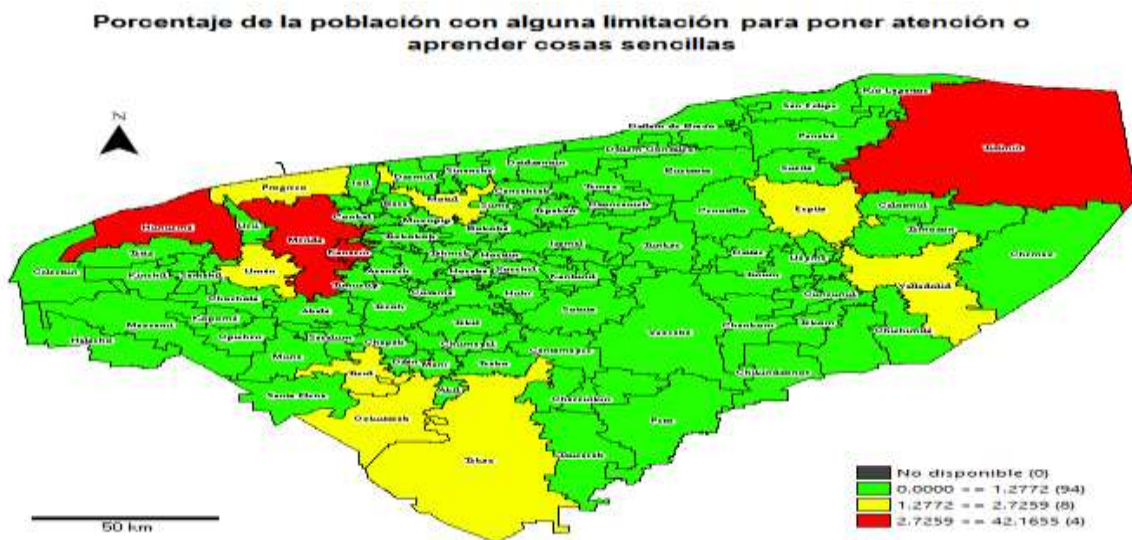
Mapa 4. Porcentaje de la población con alguna limitación para caminar o moverse, subir o bajar.



Mapa 5. Porcentaje de la población con alguna limitación mental.



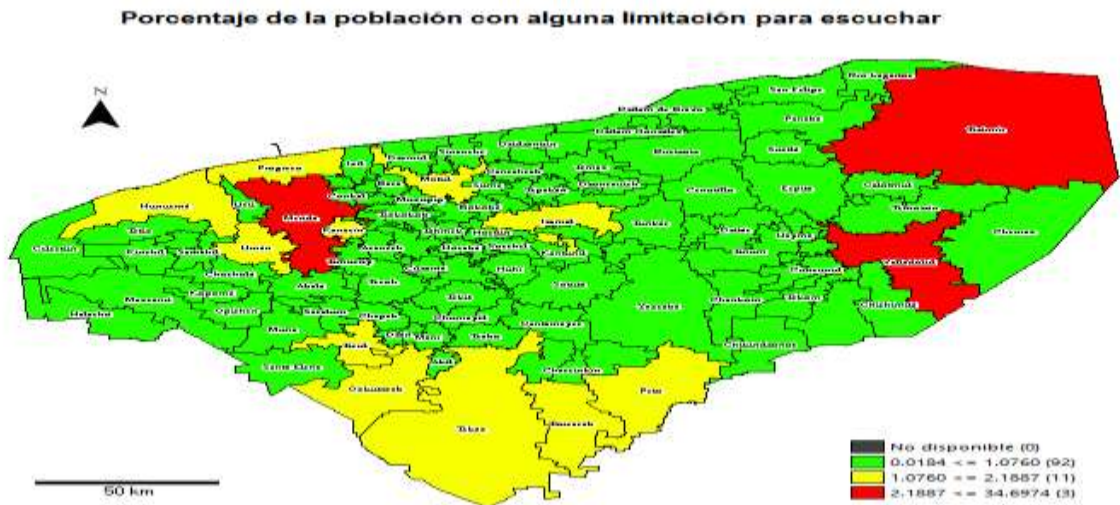
Mapa 6. Porcentaje de la población con alguna limitación para poner atención o aprender cosas sencillas.



Mapa 7. Porcentaje de la población con alguna limitación para hablar, comunicarse o conversar.



Mapa 8. Porcentaje de la población con alguna limitación para escuchar.



## ANEXO 3. AUTOEVALUACIÓN DEL MODELO DE DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

### INSTRUCTIVO PARA REALIZAR LA AUTOEVALUACIÓN

El instrumento de autoevaluación del Modelo de Desempeño Docente de Educación Básica ha sido diseñado para facilitar el autodiagnóstico y el posterior análisis de las prácticas docentes cotidianas, **tiene un carácter formativo** al proporcionar elementos de reflexión facilitando la toma de decisiones para la mejora del desempeño docente. En este instrumento de autoevaluación se describen cada uno de los siete factores del Modelo de Desempeño Docente, así como los criterios específicos de cada factor. Estos criterios están conformados a su vez por los elementos de evaluación que se encuentran desglosados en cuatro escenarios que representan el grado de avance y cumplimiento con respecto al requerimiento señalado para cada elemento.

Para llevar a cabo el proceso de autoevaluación se sugieren los siguientes pasos:

1. Lea detalladamente los rasgos que identifican a cada nivel de desempeño, se muestran en la tabla siguiente:

Niveles de desempeño de autoevaluación

Nivel de Desempeño	Descripción
Insuficiente	Se hace referencia a un desempeño que presenta debilidades evidentes en el elemento evaluado y éstas afectan significativamente la labor del docente.
Básico	Hace referencia a un desempeño que cumple con lo mínimo en el elemento evaluado pero de manera irregular.
Estable	Se refiere a un desempeño adecuado en el elemento evaluado, es evidente el cumplimiento sistemático del quehacer docente.
Confiable	Se refiere a las prácticas que manifiestan un repertorio de conductas, estrategias didácticas, metodológicas y recursos innovadores, con respecto al elemento evaluado.

## Factor 1.- Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### CRITERIO 1.1: Conocimiento de las características de sus alumnos (experiencias y conocimientos previos y entorno familiar).

Elemento de evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
1.1.1	Diagnóstico inicial de los alumnos. (Evaluación psicopedagógica).	El docente no realiza ningún diagnóstico inicial de los alumnos.	El docente identifica las necesidades iniciales de aprendizaje de los alumnos de manera informal <sup>(1)</sup> y no cuenta con registros ni evidencia.	El docente aplica sistemáticamente instrumentos formales <sup>(2)</sup> para determinar las necesidades educativas de algunos de sus alumnos y los registra en sus expedientes.	El docente aplica sistemáticamente instrumentos formales para determinar las necesidades educativas del 100% de sus alumnos y los registra en sus expedientes.
1.1.2	Conocimiento del entorno familiar y social de los alumnos.	El docente no cuenta con información del ambiente familiar de sus alumnos.	El docente sólo tiene información parcial de algunos de los alumnos.	El docente conoce los rasgos que caracterizan el ambiente familiar de sus alumnos pero no cuenta con evidencia de ello en el expediente de los mismos.	El docente conoce los rasgos que caracterizan el ambiente familiar de sus alumnos y cuenta con evidencia de ello en el expediente de los mismos.

(1) Mecanismos informales son herramientas de apreciación o instrumentos de evaluación no validados en el Consejo Técnico ó director (a) de la USAER.

(2) Mecanismos formales son aquéllos instrumentos de evaluación validados en el Consejo Técnico o director (a) de la USAER.

**Factor 1.- Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.****CRITERIO 1.2: Planeación docente: propósitos y competencias a desarrollar.**

Elemento de evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
1.2.1	Elementos de la planeación de acciones. (Fecha, grado/grupo/ciclo/taller/institución regular, acciones para apoyar la participación de los alumnos (as) en el desarrollo del currículo, acciones con la familia, de orientación, gestión de apoyos complementarios y a la institución educativa).	El docente no realiza ninguna planeación de su intervención.	En la planeación de acciones del docente sólo se consideran algunos de los elementos básicos, (Fecha, grado/ grupo/ ciclo/ taller/ institución regular, acciones para apoyar la participación de los alumnos (as) en el desarrollo del currículo, acciones con la familia, de orientación, gestión de apoyos complementarios y a la institución educativa).	El docente considera en su planeación de acciones de actividades todos los elementos básicos, (Fecha, grado/grupo/ciclo/taller/institución regular, acciones para apoyar la participación de los alumnos (as) en el desarrollo del currículo, acciones con la familia, de orientación, gestión de apoyos complementarios y a la institución educativa).	
1.2.2	Aspectos considerados en la planeación docente.	El docente no realiza ninguna planeación de su intervención.	Dentro de la planeación y práctica cotidiana, el docente promueve básicamente contenidos conceptuales (conocimientos).	Dentro de la planeación y trabajo cotidiano, el docente promueve sólo dos de los siguientes contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes.	El docente promueve en su planeación y su práctica cotidiana el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos.
1.2.3	Planeación del uso de los recursos didácticos y materiales de apoyo durante su intervención.	El docente no realiza ninguna planeación de su clase.	En la planeación del docente sólo se definen las referencias bibliográficas, sin considerar otros materiales didácticos y de apoyo.	En la planeación del docente se definen los tres recursos a utilizar: referencias bibliográficas, materiales didácticos y materiales de apoyo.	

**Factor 1.- Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

**CRITERIO 1.3: Planeación de acciones: Relación con el informe de la evaluación psicopedagógica.**

Elemento de evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
1.3.1	Relación de la planeación de acciones con el Informe de Evaluación Psicopedagógica.	La planeación docente no tiene relación con el diagnóstico inicial.	La planeación de acciones cubre <b>parcialmente</b> las necesidades curriculares y acuerdos y compromisos señalados en el informe de evaluación psicopedagógica.	La planeación de acciones del docente cubre <b>totalmente</b> las necesidades curriculares y acuerdos y compromisos señalados en el informe de evaluación psicopedagógica.	
1.3.2	Adecuación de la planeación docente a las necesidades específicas de los alumnos.	No se realizan adecuaciones necesarias a la planeación docente.	Se hacen <b>algunas</b> adecuaciones <b>sin identificar al beneficiario</b> de las mismas.	Se hacen <b>algunas</b> adecuaciones <b>identificando al beneficiario</b> de las mismas.	Identifica quiénes requieren un acompañamiento más directo y con ello <b>diseña estrategias</b> de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes.

**Factor 1.- Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.****CRITERIO 1.4 Planeación docente: Estrategias de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.**

Elemento de evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
1.4.1	Establecimiento de estrategias de evaluación.	El docente no establece estrategias de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.	El docente establece estrategias de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje cualitativa y cuantitativamente en dos momentos de la evaluación.	El docente establece estrategias sistemáticas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (cualitativa y cuantitativamente) en los tres momentos de evaluación (inicial, en proceso y final).	
1.4.2	Involucramiento de los padres de familia en la evaluación de los alumnos.	El docente no plantea el involucramiento a los padres de familia en la evaluación de los alumnos.	El docente plantea el involucramiento de algunos padres de familia en la evaluación de los alumnos de manera limitada (proporcionando sólo información, pero sin acuerdos específicos).	El docente plantea el involucramiento a todos los padres de familia en la evaluación de los alumnos pero de manera limitada (proporcionando sólo información, pero sin acuerdos específicos).	El docente plantea el involucramiento de los padres de familia en los procesos de evaluación de los alumnos estableciendo acuerdos y principios de relación y colaboración para la evaluación en ciertos ámbitos que requieren un soporte específico de la familia (ejemplo: comunicación, relaciones interpersonales, ámbito afectivo, etc.).
1.4.3	Establecimiento de estrategias de seguimiento de avances de los alumnos.	No plantea en su planeación realizar acciones de seguimiento de los alumnos.	El docente plantea en su planeación dar seguimiento de manera ocasional al avance de los alumnos y sólo para algunos de ellos.	El docente plantea acciones de seguimiento formal para la mayoría de sus alumnos pero no precisa con detalle el grado de avance ni las dificultades y posibilidades de sus alumnos.	El docente plantea acciones de seguimiento formal para todos sus alumnos y precisa con detalle el grado de avance y posibilidades de sus alumnos.

**Factor 2.- Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje.****CRITERIO 2.1: Ambiente relacional en el aula.**

Elemento de evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
2.1.1	Fomento de la comunicación.	El docente no fomenta el diálogo entre los alumnos.	El docente ocasionalmente fomenta el diálogo entre él y sus alumnos.	El docente fomenta el diálogo sistemáticamente sólo entre él y sus alumnos, pero no entre los alumnos y sus pares.	El docente fomenta el diálogo sistemáticamente entre él y sus alumnos y entre los alumnos y sus pares, y los estimula a opinar.
2.1.2	Accesibilidad del docente hacia los alumnos.	El docente se mantiene distante e inaccesible para los alumnos.	Sólo ocasionalmente se muestra accesible y fomenta la confianza y libertad para manifestarse a sus alumnos.	El docente es sistemáticamente accesible para sus alumnos y desarrolla un clima afectivo, de confianza y libertad para manifestarse, y promueve el respeto, la aceptación y la equidad en el aula.	
2.1.3	Promoción de la participación de los alumnos en las actividades diarias.	El docente no promueve la participación de los alumnos en la clase, les asigna roles pasivos en la dinámica de la misma.	El docente promueve ocasionalmente la participación de los alumnos en las actividades diarias con un rol interactivo.	El docente promueve sistemáticamente la participación de los alumnos en las actividades diarias.	El docente promueve sistemáticamente la participación de los alumnos al involucrarlos en las actividades diarias con roles interactivos. El alumno puede preguntar, opinar y colaborar con sus compañeros.

**Factor 2.- Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje.****CRITERIO 2.2: Establecimiento de normas de convivencia en el aula.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
2.2.1	Existencia de reglas de convivencia en el aula regular o de apoyo. <sup>(3)</sup>	No cuenta con reglas de convivencia en el aula.	Cuenta con reglas de trabajo y convivencia en el aula, congruentes con la edad de los alumnos.	Las reglas de trabajo y convivencia en el aula son claras, publicadas en lugares accesibles, pero son utilizadas ocasionalmente.	Las reglas de trabajo y convivencia establecidas en el aula son claras, publicadas en lugares accesibles, utilizadas sistemáticamente y respetadas por todos los alumnos y el docente.
2.2.2	Promoción de relaciones de equidad, respeto y participación en los alumnos.	No cuenta con reglas de convivencia en el aula.	Las reglas establecidas no promueven la equidad en el trato y la participación en los alumnos.	Las reglas establecidas para el trabajo y la convivencia en el aula y fuera de ella, promueven la equidad en el trato y la participación en los alumnos.	
2.2.3	Uso de las reglas de convivencia en el aula.	No cuenta con reglas de convivencia en el aula.	El docente no promueve el uso de las reglas de convivencia en el aula.	El docente promueve ocasionalmente el uso de las reglas de convivencia establecidas.	El docente promueve sistemáticamente con sus alumnos, el uso de las reglas de convivencia y trabajo en el aula, y éstos las asumen y comprenden.

(3) En el aula regular o el aula de apoyo se cuenta con algún reglamento establecido para el trabajo en el aula, éste puede encontrarse en el pizarrón, las paredes o bien, escrito en las libretas de trabajo de los niños.

**Factor 2.- Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje.****CRITERIO 2.3: Ambiente organizado de trabajo.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
2.3.1	Preparación y adecuación de material didáctico.	No se cuenta con material didáctico disponible para los alumnos.	Cuenta con material didáctico disponible en el aula regular o de apoyo, pero éste está desorganizado.	El docente cuenta con material didáctico organizado y despierta el interés de sus alumnos.	El material didáctico se encuentra organizado al alcance de sus alumnos. Éste es atractivo, suficiente, variado, adecuado y despierta el interés de los alumnos.
2.3.2	Promoción del trabajo colectivo de los alumnos.	El docente no promueve el trabajo colectivo de los alumnos.	El docente ocasionalmente promueve el trabajo colectivo pero con una sola forma de organización <sup>(4)</sup> .	El docente promueve el trabajo colectivo pero en una sola forma de organización <sup>(4)</sup> sistemáticamente.	El docente promueve el trabajo colectivo en el aula en: equipos, parejas y/o grupos, con un fin común, donde los alumnos tienen oportunidad de participar activamente e interactuar construyendo y aplicando su conocimiento.

**CRITERIO 2.4: Estrategias para el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
2.4.1	Participación de padres de familia en tareas educativas.	El docente no impulsa la participación de los padres de familia en las tareas educativas <sup>(5)</sup> .	El docente invita ocasionalmente a algunos padres de familia a participar, pidiéndoles sólo apoyo económico y/o en algunas actividades académicas. (Menos del 25% de los padres).	El docente invita sistemáticamente a padres de familia a participar, pidiéndoles apoyo económico y/o participación en actividades académicas (Entre el 25% y el 50% de participación).	El docente invita sistemáticamente al padre de familia a participar en las tareas educativas de los alumnos y muestra apertura para escuchar y atender sus opiniones. (Más del 50% de los padres participan en alguna actividad académica, etc.).
2.4.2	Establecimiento de espacios de información a padres de familia.	El docente no realiza ningún proceso de intercambio de información con los padres de familia.	El docente realiza intercambio de información con los padres de familia de manera esporádica.	El docente establece mecanismos formales de comunicación y los utiliza sólo con algunos padres de familia.	El docente establece mecanismos formales de comunicación <sup>(6)</sup> con todos los padres de familia proporcionándoles información e involucrándolos en el proceso educativo de sus hijos.

(4) Formas de organización: parejas, ternas, cuartetas, equipos, etc.

(5) Tareas educativas: apoyos económicos, actividades académicas, trabajo en proyectos, etc.

**Factor 3.- Desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos.****CRITERIO 3.1: Desarrollo de las estrategias para la promoción de competencias.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
3.1.1	Congruencia de las estrategias para la promoción de competencias en los alumnos.	Las acciones utilizadas por el docente no estaban establecidas en su planeación y no tenían relación con el propósito definido para la intervención.	Las acciones utilizadas por el docente no estaban establecidas en su planeación pero si tienen relación con el propósito definido para la intervención.	Algunas estrategias de enseñanza utilizadas por el docente tienen relación con el propósito definido para la intervención.	Las estrategias (todas) de enseñanza utilizadas por el docente tienen relación con el propósito definido para la intervención.
3.1.2	Organización de las estrategias para la promoción de competencias.	Las estrategias de enseñanza planteadas para la intervención no llevan un orden específico y no tienen relación con el propósito establecido.	Las estrategias de enseñanza planteadas para la intervención no llevan un orden específico, pero si tienen relación con el propósito establecido.	Algunas de las estrategias de enseñanza planteadas para la intervención llevan un orden específico y tienen coherencia con el propósito establecido.	Todas las estrategias de enseñanza planteadas para la intervención llevan un orden específico y tienen coherencia con el propósito establecido.

**CRITERIO 3.2: Desarrollo de las acciones para la intervención docente.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
3.2.1	Atención a las necesidades educativas especiales detectadas.	Los propósitos propuestos para la intervención no cubren las necesidades educativas especiales planteadas en el Informe de Evaluación Psicopedagógica.	Los propósitos propuestos para la intervención son cubiertos ocasionalmente. El docente desarrolla actividades rutinarias y no verifica que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.	El docente cubre los propósitos planteados, da instrucciones completas <sup>(7)</sup> para que los alumnos realicen el trabajo señalado, pero no verifica que los alumnos hayan comprendido las tareas a realizar.	El docente cubre los propósitos planteados, da instrucciones completas <sup>(7)</sup> para que los alumnos realicen el trabajo señalado, y verifica continuamente que los alumnos hayan comprendido las actividades a realizar.

(7) Instrucciones completas: define el producto, los materiales y los recursos a utilizar, la forma de organizarse y el tiempo de que disponen.

**Factor 3.- Desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos.****CRITERIO 3.3: Promoción del pensamiento científico.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
3.3.1	Promoción de la investigación en los alumnos.	Las actividades que propone el docente no fomentan la investigación en sus alumnos.	El docente realiza algunas actividades ocasionales que fomentan la investigación en los alumnos.	El docente estimula sistemáticamente la curiosidad y la investigación a través de la observación directa o por medio de información científica accesible para los niños.	
3.3.2	Promoción de la solución de problemas.	Las actividades que plantea el docente no promueven la solución de problemas en sus alumnos.	Algunas actividades que realiza el docente fomentan la solución de problemas de la vida cotidiana de los alumnos.	El docente promueve la observación, la expresión de dudas, sin embargo, la elaboración de explicaciones e inferencias a partir de lo que los alumnos observan y experimentan se hace de manera ocasional.	El docente sistemáticamente promueve la observación atenta, la expresión de dudas, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes y la elaboración de explicaciones e inferencias a partir de lo que los alumnos observan y experimentan.
3.3.3	Promoción de la experimentación y conocimiento del mundo natural y social.	El docente no promueve la experimentación en sus alumnos.	Ocasionalmente plantea actividades de experimentación y contacto con el mundo natural. Hay evidencia en su planeación docente.	Sistemáticamente plantea actividades que desarrollan las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que le permitan al alumno aprender sobre el mundo natural y social.	

**Factor 4.- Evaluación y mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.**

**CRITERIO 4.1: Evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
4.1.1	Evaluación del aprendizaje de los alumnos.	El docente no realiza evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos, adicionales a las evaluaciones bimestrales.	El docente realiza evaluaciones informales de los aprendizajes de los alumnos, sin agenda y no cubre todos los aprendizajes establecidos.	El docente evalúa sistemáticamente el aprendizaje de sus alumnos (cualitativa y cuantitativamente) en los dos momentos de evaluación (inicial y final).	
4.1.2	Identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos.	El docente no analiza la información relativa a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	El docente analiza eventualmente la información relativa a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, identificando fortalezas y necesidades más importantes.	El docente analiza sistemáticamente la información relativa a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, identificando y documentando las fortalezas y necesidades más importantes.	
4.1.3	Seguimiento de los avances de los alumnos.	El docente no realiza seguimiento a los avances de los alumnos.	El docente lleva registros de seguimiento sólo en algunos de los expedientes de los alumnos.	El docente cuenta con expedientes de cada uno de sus alumnos donde registra en forma sistemática, sus avances y áreas de oportunidad. El docente revisa las actividades que los alumnos realizan; elabora concentrados de información de diversos aspectos como los resultados de las valoraciones sobre los trabajos realizados, la forma de participación de los alumnos, etc.	

**Factor 5: Participación en el Proyecto Escolar y responsabilidades institucionales.**

**CRITERIO 5.1 Construcción de relaciones profesionales y de equipo.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
5.1.1	Análisis de su práctica en el colegio.	El docente no comparte sus experiencias de trabajo para el análisis de la práctica docente con sus compañeros tanto en la escuela regular como con los de las USAER.	El docente comparte ocasionalmente con sus compañeros tanto en la escuela regular como con los de las USAER, sus vivencias, logros y estrategias empleadas en el desarrollo de su proceso educativo.	El docente comparte sistemáticamente con sus compañeros, tanto en la escuela regular, como con los de las USAER, sus vivencias, logros y estrategias empleadas en el desarrollo de su proceso educativo en las reuniones de Consejo Técnico.	
5.1.2	Intercambio de experiencias para la formación profesional. (Consejo Técnico, Consejo Técnico de Zona, Región, etc.).	No participa en los intercambios de experiencias con sus compañeros.	El docente participa en los intercambios de experiencias con los docentes del plantel.	El docente participa en los intercambios de experiencias con los docentes de la zona.	El docente participa en los intercambios de experiencias con los docentes de la región.

**Factor 5: Participación en el Proyecto Escolar y responsabilidades institucionales.**

**CRITERIO 5.2: Participación en la elaboración del Proyecto Escolar con Enfoque Estratégico.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
5.2.1	Participación en la elaboración del Proyecto Escolar con Enfoque Estratégico de la USAER.	El docente no participa en la elaboración del Proyecto Escolar con Enfoque Estratégico.	El docente asiste a la reunión para la elaboración del Proyecto Escolar, pero no presenta propuestas para enriquecer el Proyecto.	El docente participa activamente en la elaboración del Proyecto Escolar con Enfoque Estratégico, presentando propuestas que son registradas en las actas del Consejo Técnico.	
5.2.2	Participación en la implementación del Programa Anual de Trabajo.	El docente no tiene responsabilidades en la implementación de estrategias y/o acciones del Programa Anual de Trabajo de la escuela.	El docente participa eventualmente en la implementación de estrategias del Programa Anual de Trabajo de la escuela, pero sin responsabilidades definidas.	El docente participa activamente con responsabilidades en la implementación de estrategias y/o acciones del Programa Anual de Trabajo y éstas se ven reflejadas en los programas de implementación.	El docente participa activamente asumiendo liderazgo en la implementación de estrategias y/o acciones del Programa Anual de Trabajo y éstas se ven reflejadas en los programas de implementación.

**Factor 5: Participación en el Proyecto Escolar y responsabilidades institucionales.**

**CRITERIO 5.3: Capacitación y actualización.**

Elemento de Evaluación		Insuficiente	Básico	Estable	Confiable
5.3.1	Participación en cursos institucionales de la Secretaría de Educación.	El docente no participa en los cursos institucionales de formación y actualización de la Secretaría de Educación.	El docente participa en cada ciclo escolar en al menos una de las actividades de formación y actualización profesional, ya sea Cursos Estatales, Cursos Básicos de Formación Continua, o bien, Examen Nacional para maestros.	El docente participó en este ciclo escolar en los Cursos Estatales, Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), Examen Nacional para maestros en servicio y cuenta con la evidencia propia.	
5.3.2	Iniciativa en su actualización profesional. (Sólo aplica información de los dos últimos ciclos escolares).	El docente no participa en actividades de formación complementarias a las capacitaciones institucionales.	El docente participa en actividades de formación complementaria, pero sin relación con su práctica docente.	El docente se capacita en cursos y/o diplomados para enriquecer e innovar su práctica en el aula.	El docente se capacita en cursos y/o diplomados para enriquecer e innovar su práctica en el aula, y comparte los conocimientos adquiridos con los compañeros del plantel.
5.3.3	Mejoramiento continuo de su práctica diaria.	El docente no atiende a las sugerencias producto de la visita del directivo al aula.	El docente en ocasiones considera las sugerencias hechas por el directivo en la visita de aula (formato TP04).	Atiende a las tareas y sugerencias que le hace el directivo cuando realiza el acompañamiento a su salón (formato TP04) y existe evidencia del cumplimiento en la planeación docente, firma de directivos, etc.	

## ANEXO 4. ESCALA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO AL MAESTRO DE APOYO EN LA EDUCACIÓN REGULAR

### FORMATO PARA DIRECTORES

Estimado director, su escuela ha sido seleccionada para evaluar el desempeño del maestro de apoyo. Para ello, es importante contar con información relativa a la escuela que usted dirige. Esto nos permitirá generar indicadores para medir el impacto del programa y para fortalecer las habilidades de los maestros de apoyo.

Es importante que llene el siguiente cuadro con la información más VERAZ POSIBLE y que proporcione la escala anexa a dos profesores de la escuela que hayan trabajado con un maestro de apoyo cuando menos 6 meses en el año anterior.

Nombre de la escuela	ESCRIBA			
1. Número total de alumnos de la escuela primaria que usted dirige	ESCRIBA			
2. Del total de alumnos de la escuela. Cuantos son	ESCRIBA	Hombres	ESCRIBA	Mujeres
3. Cuantos maestros de grupo hay en su escuela	ESCRIBA	Hombres	ESCRIBA	Mujeres
4. Cuantos maestros de apoyo permanecen en la escuela toda la semana	ESCRIBA			
5. Cuantos alumnos hay en cada grado	Primero	ESCRIBA	Cuarto	ESCRIBA
	Segundo	ESCRIBA	Quinto	ESCRIBA
	Tercero	ESCRIBA	Sexto	ESCRIBA
6. Cuantos alumnos se encuentran atendiendo ahora por USAER	ESCRIBA		ESCRIBA	ESCRIBA
7. Cuantos alumnos de los que atiende USAER tienen alguna discapacidad.	ESCRIBA		ESCRIBA	ESCRIBA
8. Qué tipos de discapacidad hay en su escuela escriba las más importantes. Marque con una "x"				

[1] Motriz      [2] Auditiva      [3] Visual      [4] otro [      ESCRIBA

## ANEXO 5.

### ESCALA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO AL MAESTRO DE APOYO EN LA EDUCACIÓN REGULAR

Usted ha sido seleccionado como un profesor ideal para evaluar el desempeño de los maestros de apoyo del USAER. Esta actividad nos permitirá retroalimentar el trabajo realizado en cada una de las escuelas. Se recomienda responder con la mayor HONESTIDAD y OBJETIVIDAD posible.

#### PARTE 1. DATOS GENERALES DEL PROFESOR QUIEN EVALUA

Nombre de la escuela

No de USAER  Turno

Sexo [1] Hombre [2] Mujer

Edad

Cuanto tiempo tiene trabajando en ésta escuela  (años)  
(meses)

Grado al que imparte clases actualmente

Cuantos alumnos de su grado son tendidos por USAER

Cuantas horas y días (aproximadamente) a la semana el maestro de apoyo atiende a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Horas  y  
No. De días

El tiempo que atiende el maestro de apoyo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales es (marque "x" una).

[ 1 ] Poco [ 2 ] Adecuado [ 3 ]  
Mucho

#### PARTE 2. DATOS GENERALES DEL MAESTRO DE APOYO

Sexo. [1] Hombre [2] Mujer

Edad. [ años] [1] No sé

Del 1 al 10 que calificación le pondría al maestro de apoyo

A continuación, se muestran una serie de actividades que se espera que realice un maestro de apoyo en su trabajo en la escuela. Marque con una x según usted considere si ha realizado o no la actividad. Trate de RESPONDER TODAS LAS PREGUNTAS ya que esto permitirá conocer las áreas de oportunidad y mejora al servicio de USAER.

<b>ACTIVIDADES DEL MAESTRO DE APOYO</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Siempre</b>
1. Ha observado que el maestro de apoyo aplique estrategias de aprendizaje específicas para el alumno con NEE.			
2. Ha trabajado con usted los rasgos que caracterizan el ambiente familiar del alumno con NEE.			
3. El maestro de apoyo ha colaborado con usted para planear actividades para trabajar en conjunto en su aula.			
4. Dentro de las actividades que realiza el maestro de apoyo dentro de su aula promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno con NEE.			
5. Los contenidos que trabaja el maestro de apoyo están basados en la Propuesta Curricular Adaptada.			
6. El maestro de apoyo trabaja todos los aspectos del niño para satisfacer sus NEE.			
7. Las actividades que realiza el maestro de apoyo son un reto para el aprendizaje significativo del alumno.			
8. El maestro de apoyo trabaja con los padres de familia para concientizar sobre las NEE de sus hijos.			
9. Fomenta el maestro de apoyo la inclusión del alumno con NEE por medio de acciones que permitan el dialogo entre pares en el aula regular.			
10. El maestro de apoyo promueve un clima afectivo, de confianza y libertad para que el alumno manifieste sus necesidades.			
11. Promueve la participación del alumno con NEE involucrándolo en actividades con roles interactivos.			
12. La forma de trabajar del maestro de apoyo dentro del aula regular son claras y por lo tanto, promueve un trabajo colaborativo.			
14. El maestro de apoyo promueve en el alumno con NEE las reglas de convivencia y el trabajo en el aula y éste los asumen y comprenden.			
15. El material didáctico es atractivo, suficiente, variado, adecuado y despierta el interés del alumno con NEE.			
16. Promueve trabajos en equipo para incluir al alumno con NEE en actividades que implique el desarrollo social.			
17. Se muestra con apertura para escuchar y atender opiniones de los padres de familia y los maestros de primaria.			
18. Establece mecanismos formales (citas, reuniones) de comunicación con los padres de familia para dar a conocer			

avances, retrocesos y sugerencias en relación a su hijo.			
19. Las estrategias de enseñanza utilizadas tienen relación con el propósito de la intervención planteada en la Propuesta Curricular Adaptada.			
20. Las actividades planteadas por el maestro de apoyo promueven el desarrollo de habilidades que le permitan solucionar problemas al alumno con NEE tomando en cuenta su contexto.			
21. Colabora el maestro de apoyo cualitativamente en la evaluación del aprendizaje del alumno con NEE antes y al final de la intervención de la Propuesta Curricular Adaptada para que el maestro de grupo determine la calificación del alumno por bimestre.			
22. Realiza informes respecto al niño con NEE y los da conocer al maestro de grupo para establecer sus avances del curso escolar.			
23. Participa el maestro de apoyo en el Consejo Técnico brindando experiencias y estrategias para la población vulnerable de la escuela.			
24. Participa activamente en el diseño de estrategias y/o acciones del programa anual de trabajo de la escuela primaria.			
25. Ha observado si el maestro de apoyo cuenta con expedientes de sus alumnos con NEE.			
26. El maestro de apoyo promueve el respeto, la aceptación del alumno con NEE con equidad dentro el aula regular.			

Gracias!!