

PRÁCTICA PROFESIONAL: EXPERIENCIA HACIA LA IDENTIDAD DEL DOCENTE MONITOR DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA REGULAR

Professional practice: experience towards the identity of the monitor teacher of children with special educational needs in regular schools

Prática profissional: experiência em direção à identidade do professor que acompanha meninos e meninas com necessidades educacionais especiais na escola regular

María Luisa Madueño Serrano *, <https://orcid.org/0000-0002-9571-3526>

Claudia Valeria Padilla Borboa, <https://orcid.org/0000-0002-0550-7842>

Cristina Yamileth Martínez Reyes, <https://orcid.org/0009-0000-3273-5480>

Instituto Tecnológico de Sonora, México

*Autor para correspondencia. email maria.madueno@itson.edu.mx

Para citar este artículo: Madueño Serrano, M. L., Padilla Borboa, C. V. y Martínez Reyes, C. Y. (2024). Práctica profesional: experiencia hacia la identidad del docente monitor de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela regular. *Maestro y Sociedad*, 21(4), 1936-1946. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción. La investigación es sobre la identidad del docente monitor, de estudiantes en formación de una universidad mexicana. Lo anterior, desde directrices internacionales en torno a una educación para todos con prioridad en la infancia con necesidades educativas especiales (NEE). Objetivo. Identificar experiencias de práctica profesional, de estudiantes de educación infantil, que cobran significado en la formación de la identidad del docente monitor en el contexto de la inclusión educativa de la escuela regular. Materiales y método. La investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico. Se desarrollaron dos grupos focales con la participación de 11 estudiantes seleccionados por muestreo intencional. El procesamiento de información fue a través de análisis de contenido y cuidados éticos. Resultados. La primera categoría refiere significados de ser maestro(a) monitor(a) desde la práctica profesional, estos se relacionan con ser apoyo de niños(as) con NEE para potenciar su aprendizaje y desarrollo desde lo que son capaces de hacer, entre los atributos del monitor resalta lo actitudinal y el impacto de la acción de monitoria. La segunda categoría refiere experiencias de formación identitaria como: desarrollar actividades y materiales de aprendizaje, realizar adecuaciones curriculares y, la necesidad de prepararse y aprender desde la práctica. Discusión. La práctica profesional y su reflexión deben ser estrategias de la formación de la identidad docente (Pinto et al., 2021), por que de acuerdo con Bruner (1991), asumir una identidad incide en la actuación. La experiencia de actuación de las estudiantes como monitoras marcan un sello de en su identidad docente. Conclusiones. Se concluye que ser docente monitora es diferente a la concepción de maestra sombra. Entre las experiencias que cobran mayor significado en el proceso de asumirse como docentes monitoras es la oportunidad de brindar apoyo a los niños que tienen alguna necesidad o condición especial y ser parte de sus logros o avances.

Palabras clave: práctica profesional, identidad docente, monitor, inclusión.

ABSTRACT

Introduction. This research is about the identity of monitor teachers, within teacher education students at a Mexican university, using international guidelines around an education for all with priority in children with special educational needs. Goals. To identify professional practice experiences of early childhood education students, which take on meaning in the formation of the identity of the monitor teacher in the context of educational inclusion in regular schools. Materials and method. The research is qualitative with a phenomenological approach. Two focus groups were formed with participation of 11 students selected by intentional sampling. Information processing was through content analysis and ethical care. Results. The first category refers to the meanings of being a monitor teacher through professional practice, and are related to being a support for children with special educational needs to enhance their learning and development; among the

attributes of the monitor teacher, the attitudinal and the impact of the monitoring action stand out. The second category refers to identity formation experiences such as: developing activities and learning materials, doing curricular adjustments, and the need to prepare and learn from practice. Discussion. Professional practice and its reflection should be strategies for the formation of teacher identity (Pinto et al., 2021), because according to Bruner (1991), assuming an identity affects performance. The experience of students acting as monitors leaves a marks on their teaching identity. Conclusions. It is concluded that being a monitor teacher is different from the conception of a shadow teacher. Among the experiences that take on greater meaning in the process of assuming themselves as monitors, is the opportunity to provide support to children who have some special need or condition, and to be part of their achievements or progress.

Keywords: professional practice, teacher identity, monitor, inclusion

RESUMO

Introdução. A pesquisa trata da identidade do professor monitor, de estudantes em formação em uma universidade mexicana. O acima exposto, a partir de diretrizes internacionais sobre educação para todos com prioridade para crianças com necessidades educativas especiais. (NNE). Objetivo. Identificar experiências de práticas profissionais, de estudantes de Educação infantil, que ganham sentido na formação da identidade do professor monitor no contexto da inclusão educacional na escola regular. Materiais e métodos. A pesquisa é qualitativa com foco fenomenológico. São desenvolvidos dois grupos focais com a participação de onze estudantes relacionados por amostragem intencional. O tratamento das informações ocorreu por meio de análise de conteúdo e cuidados éticos. Resultados. A primeira categoria refere-se ao significado de ser professor monitor a partir da prática profissional. Estes estão relacionados ao apoio as crianças com NNE para potencializar seu aprendizado e desenvolvimento a partir do que são capazes de fazer, a ação de monitoramento. A segunda categoria refere-se a experiência de formação de identidade como desenvolver atividades e materiais de aprendizagem, realizar ajustes curriculares e a necessidade de se preparar e aprender com a prática. Discussão. A prática profissional e sua reflexão devem ser estratégias de informação para a identidade docente (Pinto et al., 2021) porque segundo Bruner (1991) assumir uma identidade afeta o desempenho. A experiência dos alunos atuando como monitores marca sua identidade docente. Conclusão. Conclui-se que ser professor monitor é diferente do conceito de professor sombra. Entre as experiências que ganharam mais significativas no processo de tornar-se professor monitor esta oportunidade de apoiar crianças que possuem necessidades ou condição especial e fazer parte de suas conquistas ou progresso.

Palavras chave: prática profissional, identidade do professor, monitor, inclusão.

Recibido: 9/7/2024 Aprobado: 24/9/2024

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como objeto de estudio la identidad del docente monitor a partir de la experiencia que las estudiantes, de Educación Infantil, realizan desde dos cursos de práctica profesional. Estas prácticas se desarrollan en escenarios o centros educativos que solicitan estudiantes para desempeñar la función de docente monitorea con niños y niñas, que asisten a la escuela regular y presentan alguna necesidad especial de aprendizaje NEE (o condición que amerite atención individualizada). La universidad que oferta el programa educativo de Educación Infantil es de financiamiento público y se ubica en norte de México. Es importante mencionar que, de acuerdo con García-Cedillo (2018) la idea de NEE engloba a alumnos que aprenden por debajo de su potencial y a estudiantes sobresalientes o a niños con situaciones no consideradas como discapacidad (ejemplo: problemas de lenguaje)

El término maestro monitor, en algunos centros educativos, se asocia al de maestro sombra cuando se desea designar a un profesional especializado en educación, que colabora de manera estrecha con un estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), dentro del contexto educativo regular. De acuerdo con Martínez (2021) dicho maestro (sombra o titular de apoyo) actúa como un mediador entre el estudiante y el cuerpo docente regular, facilitando la comunicación y la coordinación de estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares; la atención brindada es personalizada al estudiante con NEE, fomentando su inclusión y progreso tanto académico como social dentro del marco escolar. En este orden de ideas, y de acuerdo con el autor antes citado, el maestro sombra realiza un acompañamiento individualizado al alumno asignado durante su jornada escolar, lo asiste en sus actividades académicas y sociales del aula, adaptando el contenido curricular según las exigencias del caso y le proporciona apoyo suplementario en el proceso de aprendizaje y comprensión de los conceptos.

México, en el marco de la educación inclusiva en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el rol docente es esencial para asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y libre acceso al aprendizaje,

con la finalidad de potenciar sus logros académicos y personales (Bravo, 2020). Y en este contexto de la inclusión le corresponden acciones y responsabilidades asociadas con: 1) el conocimiento y sensibilización de las prácticas inclusivas; las adaptaciones curriculares para atender la diversidad y los diversos estilos de aprendizaje; diversificación de estrategias de enseñanza; el trabajo colaborativo con especialistas en el campo de la inclusión educativa; además de promover el ambiente inclusivo y potenciar el desarrollo de habilidades sociales en la comunidad educativa (Sevilla et al., 2018).

La labor docente del profesorado, deseablemente implica asumir una identidad en torno a dicha función, ya que como lo refiere Bruner (1991) la identidad asumida orienta la acción. Y en este sentido es que cobra sentido el estudio de la identidad docente, lo anterior, dada la relevancia de la función de dicho agente en la educación, y más aún en el marco de la inclusión educativa.

La identidad inclusiva del docente se construye desde los programas de formación inicial y a partir de estrategias en la modalidad de cursos de práctica profesional que favorecen experiencias que enriquecen al ser docente (Otondo et al., 2023). Para Pinto et al. (2021) la identidad docente que parte de la experiencia permite reflexionar sobre el propio desempeño, lo cual, favorece la mejora de la práctica profesional. El estudiantado en formación, manifiesta que la práctica profesional facilita su inserción al ámbito laboral porque aprenden de los procesos de acompañamiento, y al mismo tiempo reafirman estrategias de enseñanza y métodos asociados con la práctica docente (Andreucci & Morales, 2020). Una de las estrategias de las Instituciones de Educación Superior que forman a los futuros docentes ha sido fortalecer dicha formación desde las prácticas profesionales; a este respecto, Valencia et al. (2018) agrega que una buena práctica pretende detonar cambios positivos en las actitudes o conductas académicas de los estudiantes.

La identidad docente y su formación en la práctica profesional son aspectos fundamentales en el ámbito educativo, ya que están estrechamente vinculados con la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los maestros. La identidad docente se refiere al conjunto de creencias, valores, actitudes y auto-percepciones que un maestro tiene sobre sí mismo en su rol profesional (Vanegas & Fuentealba, 2019) o como futuro profesional. El rasgo central del desarrollo de la identidad profesional se localiza en lo significativo de la vida personal, académica y laboral, estableciendo de esta manera un proceso cambiante (Jarauta, 2017).

En materia de educación inclusiva, la formación docente es parte de las prioridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se busca sensibilizar sobre la diversidad y dotar de herramientas para atender las NEE, además de establecer lineamientos, principios y políticas para garantizar la educación de todos y todas (Secretaría de Educación Pública, 2016). Los esfuerzos de los últimos años respecto a la formación docente en inclusión educativa no son suficientes. Los docentes en ejercicio, presentan confusión e incertidumbre en su práctica profesional para cumplir con la educación inclusiva, y en ese sentido, consideran que la integración de un alumnado con NEE es un proceso complejo (Sevilla et al., 2018). Asociado a lo anterior, Monserrate (2021) coincide al precisar que los docentes cuentan con poca preparación y conocimiento especializado para saber cómo trabajar con estudiantes que presentan NEE, y a lo anterior se suman las limitaciones de las instituciones para ofrecer la preparación en materia de inclusión.

En la actualidad, en México se cuenta con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con un modelo de atención que consiste en identificar las NEE que presentan algunos niños, precisar el tipo de apoyos que requieren y gestionar adecuaciones de acceso o como adaptaciones curriculares (García-Cedillo, 2018). Solo que las USAER atiende a un promedio de cinco escuelas coordinadas por un director(a) y un equipo conformado por un especialista en psicología, otro en comunicación y otro en trabajo social; su función es apoyar la integración de los alumnos con NEE con y sin discapacidad, sin embargo, con la demanda actual de niños que requieren apoyo, estas unidades no son suficientes, además son pocas las escuelas que cuentan con el apoyo de USAER. Una de las estrategias de los directivos de USAER es recurrir a estudiantes practicantes que están en proceso de formación docente (como docentes monitores o sombras), como es el caso de la institución en la que se desarrolló la presente investigación.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) prioriza la educación inclusiva desde los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la UNESCO, en particular con el Objetivo 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esta declaratoria internacional da sentido a las diferentes políticas nacionales y acciones educativas para brindar apoyo a los niños y niñas que requieren apoyo acorde a su condición. La agenda referida representa un referente que justifica y da sentido a líneas de investigación asociadas con la formación docente de los agentes educativos comprometidos con la inclusión.

Además de lo anterior, desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se precisa que, en la actualidad, los diferentes actores educativos están preocupados por la educación de los niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2020). Sin embargo, hay mucho por realizar más allá de una declaración de preocupación, es urgente favorecer aprendizajes considerando los diferentes contextos y condiciones de los niños y niñas desde la función de los docentes. Por su parte, López (2024) señala que la línea de investigación sobre la educación infantil es prioridad en las agendas públicas porque deben atenderse las demandas de organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF desde la realidad de cada contexto, por lo que sugiere estudios en den la pauta para favorecer una mejor formación inicial de quien desempeñará la docencia, ya sea como titular de grupo o como maestro(a) de apoyo o monitor(a) dentro del aula regular.

En consideración a lo antes expuesto, se consideró oportuno desarrollar una investigación orientada en la formación de la identidad docente desde la práctica profesional orientada a la atención de niños y niñas que requieren una educación desde el marco de la inclusión. Es por ello por lo que en la presente investigación se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de práctica profesional de educación infantil que cobran significado en la formación de la identidad como docente monitor en el contexto de la inclusión educativa de la escuela regular?

El propósito de la investigación es: Identificar experiencias de práctica profesional, de los estudiantes de educación infantil, que cobran significado en la formación de identidad del docente monitor en el contexto de la inclusión educativa de la escuela regular.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico. De acuerdo con Aguirre et al. (2012) la fenomenología se encarga del estudio del ser, desde la experiencia o vivencias, considerando las características que describen la estructura de la experiencia; además permite estudiar el encuentro intersubjetivo de los participantes de una investigación. Desde este enfoque se pretende llegar a recuperar el conjunto de experiencias develando la consciencia de las vivencias más genuinas o significativas (Fuster, 2019).

Para el desarrollo de la investigación, se empleó un muestreo intencional (Martín-Crespo & Salamanca, 2007), para ello se identificaron voluntarios como participantes. El estudio se realizó con 11 estudiantes de Educación Infantil de una universidad pública del Sur de Sonora (México), de los cuales en su totalidad son mujeres y, cuentan con un promedio de 22 años de edad, además de cursar quinto o séptimo semestre y, tener acreditadas las prácticas profesionales I y II ya que en ellas se desempeñan como maestras monitoras. Como principio de confidencialidad, para referir a las participantes se les asignó una homoclave en la que se indica un número de participación por cada grupo focal (GF). Por ejemplo: P1-GF1 (Participante 1, grupo focal 1) y P1-GF2 (Participante 1, grupo focal 2). Como técnica de recuperación de información se realizaron dos grupos focales (GF) y como instrumento se utilizó una guía de entrevista que se conforma por dos tópicos, el primer tópico asociado a ser maestro monitor para una educación inclusiva en la escuela regular, con cinco preguntas, el segundo tópico se orientó a las acciones que, desde la práctica, favorecen la identidad docente desde la función como monitor(a).

Para analizar la información se desarrollaron transcripciones, en las cuales se identificaron indicios como códigos, posteriormente se identificaron categorías y fragmentos como evidencia empírica, de forma seguida se realizó el análisis entre sujetos donde se identificaron similitudes y particularidades, se realizó la descripción de los resultados colocando fragmentos como evidencia empírica (Madueño, et al., 2014). Respecto a los criterios de rigor metodológico se consideraron la validez que consiste en el cuidado y fidelidad del fenómeno investigado así como la comparación con estudios previos, respecto a la transferibilidad se describió a detalle el contexto en que se realizó la investigación y las características de los participantes, como criterios de rigor se aplicó el consentimiento informado en el que se dieron a conocer sus derechos y responsabilidades al aceptar participar en la investigación (Noreña et al., 2012).

RESULTADOS

La descripción de los resultados se presenta desde dos categorías: Ser monitor: significados a partir de la práctica profesional y experiencias de identidad docente desde la práctica. La descripción de los hallazgos se articula con evidencia empírica a partir de fragmentos desde la voz de los participantes de los grupos focales (GF).

Categoría 1. Ser monitor: significados a partir de la práctica profesional

La experiencia en la práctica profesional, ayuda a dar significado a la función e identidad como docente monitora, a las estudiantes que se han desempeñado en esta función. A partir de esta categoría se presenta el significado de las participantes de esta investigación sobre ser maestra monitora.

Los significados asociados con la identidad como docente monitora se relacionan con ser apoyo o ayuda de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE) con la finalidad de potenciar su aprendizaje y desarrollo a partir de lo que son capaces de hacer; y entre los atributos de quien es monitor, se resalta lo actitudinal, así como el impacto de la acción de monitoría más allá de la atención directa a los educandos a cargo y, se precisa que ser monitora es diferente a la concepción de maestra sombra.

Ser docente monitora es brindar ayudas a la medida del alumno

El docente monitor brinda ayudas personalizadas a los niños con NEE en la escuela regular. Las participantes P1-GF1, P3_GF1, P5-GF1, P3-GF2 y P6-GF2 coinciden en que un maestro monitor es aquel que ayuda y apoya a los niños con necesidades educativas especiales; es decir, se considera que dicho docente es el encargado de nivelar o brindar ayudas a los niños para que, en lo posible y de acuerdo a su condición, puedan ir avanzando en las actividades y los respectivos aprendizajes definidos como esperados en el ámbito escolar.

Desde la voz de las participantes, lo común es que un docente monitor, oriente su función educativa a un solo niño o niña, lo anterior debido a la complejidad de la necesidad del aprendizaje que éste(a) presente, a este respecto, se coloca la etiqueta o nombre de maestro(a) monitor(a); con respecto a esto último, las participantes P3-GF1, P3-FG2 y P6-GF2 coinciden al expresar que su función es “apoyar a los niños que requieren ciertas ayudas personalizadas [deseablemente a un niño a la vez], y con ello, también apoyan a la maestra titular del grupo” (P3-GF1).

Un docente monitor respeta y potencia el ritmo de aprendizaje y desarrollo de los niños. Las participantes P5-GF1, P2-GF2, P3-GF2 y P6-GF2 coinciden al mencionar que ser docente monitora requiere respetar el ritmo de los niños y niñas de acuerdo a su condición; una de las acciones más comunes que implementan las practicantes en este sentido es adecuar las actividades a partir de las necesidades e intereses de los niños, lo cual en gran medida se realiza por medio de actividades lúdicas y que, a su vez, sean atractivas y significativas para el alumnado. El tema de las adecuaciones se retoma en la siguiente categoría.

Ser monitora es preponderar la esfera actitudinal docente

Al concentrar otras ideas derivadas de los discursos comunes en el GF2 surgieron atributos o cualidades como alguien que: acompaña, motiva, hace que el niño(a) advierta lo que puede hacer, decida tiempo al niño, es paciente y acompaña ante los desafíos sin “resolver” de forma directa, es decir ayuda solo cuando se requiere y crea ambiente seguro cuidando la integridad de los niños. Estos atributos o cualidades del ser docente monitor, en parte, también surgieron en el GF1, destacando como coincidencias: es paciente, alguien que acompaña y motiva, y se agrega que es empático. La participante (P2-GF2), ilustró un relato con respecto a dos experiencias en la que motiva, a la vez que acompaña y modela lo que pretende que haga el niño (y eso la hace ser y sentirse docente monitora

A mí no me gusta bailar, no sé bailar, y más que nada como el niño no podía integrarse o lloraba, yo trataba de motivarlo a bailar, a querer participar ... es perder la vergüenza a todo porque a pesar de que a mí no me gustaba bailar, yo tenía que bailar ahí con el niño para motivarlo. Durante educación física, yo tenía que estar haciendo ejercicio ahí con el niño, también para motivarlo y, apenas así el niño ya solito logra hacer los ejercicios y las actividades.

Las participantes reconocen de ser docente implica la capacidad de enseñar y se mencionó que previo a la práctica la fase de preparación y capacitación que se les oferta como estudiantes de la práctica I y II es clave; sin embargo, al cuestionarles con respecto a lo primero que piensan para definir a un docente, además de la enseñanza, lo que prevalece en su concepción guarda más significado con palabras que aluden a la parte actitudinal, y en dicho sentido, destacan el docente monitor debe ser paciente, responsable, esforzarse y dedica tiempo a su labor (P4-GF1, P6_GF1).

Cuando se coloca en un plano preponderante la parte actitudinal en el ser docente, la identidad como monitor guarda, necesariamente significado el sentido vocacional. En este caso la participante P3-GF1 dijo: "más que nada, es importante hacerlo por vocación, porque te tiene que gustar para que lo hagas bien".

Ser monitor es extender el beneficio de apoyo a otros

Desde los hallazgos, se refiere que el monitor, no solo es un apoyo para el niño o niña a su cargo, es decir, al ser docentes monitoras, las estudiantes de la práctica profesional se convierten en un apoyo para el profesor titular del grupo de clase en el que está el niño(a) apoyado(a). En los dos GF las participantes destacaron la idea anterior, en el GF1, a partir de lo mencionado por P5-GF1 cuando dijo: “un maestro monitor es de gran ayuda para el maestro titular”; en el GF2 se comparte la idea anterior y, además, la participante P6-F2 agrega que ser monitora, es apoyar al docente, al estudiante asignado y a las familias, mencionando lo siguiente:

“Es un apoyo tanto para la maestra, como para el alumno y los padres de familia, porque muchas veces la maestra no se puede centrar en el niño que tiene ese caso en particular, pero nosotras como maestras monitores, o como maestras de apoyo, estamos ahí siempre para estar guiando al niño, por así decirlo, en las actividades (P6-2)”.

Entre las formas en las que ser monitor ayuda a los titulares de grupo es al colaborar en nivelar a los alumnos que son muy distraídos o tienen una NEE ya diagnosticada, pues ayudan a reforzar lo aprendido incluyendo actividades extras para reforzar los aprendizajes esperados en el niño que está a su cargo, y en ocasiones, esos ajustes favorecen a otros niños de forma directa (si la actividad se puede transferir al grupo o a otros niños) o indirecta porque al ayudar al niño asignado a la monitora, se crean menos distracciones en el grupo, y a su vez, se da oportunidad a la maestra titular para que dedique mayor tiempo al grupo.

El monitor incide y representa un apoyo directo y en algunas ocasiones indirecto, tanto para el titular del grupo como para el grupo de clase, y también para los padres de familia, además de favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

Ser monitora no es ser sombra

Ser monitor es opuesto a la idea de hacer presencia a manera de cuidadoras de los estudiantes con NEE, eso es, quien asume la identidad como docente monitora, asume una función diferente a la idea de alguien pasivo que “está al lado de los niños”, como sombra. Quienes tenían esta noción al inicio de la práctica profesional, cambiaron esa idea.

Cabe mencionar que, previo a la experiencia de la práctica profesional como docentes monitores, las participantes P1-GF1 y P2-GF2 creían que ser maestro monitor era solo estar al lado del niño ayudándolo en lo que necesitara [cuando se dijo esto las participantes del GF2 reiteraron con la cabeza estar de acuerdo], y el P-GF2 agrega a la idea anterior lo siguiente: “Algo que yo aprendí con ese niño y con la ayuda de los maestros, más que nada, fue que al niño lo tenemos que hacer más autosuficiente; porque yo siempre estaba detrás del niño, de que no se me fuera, o sea, siempre me decían que dejara al niño y era algo que yo no hacía. Yo le ayudaba a hacerle todo y era algo que me decían que no debía de hacer, para que el niño también aprendiera por sí solo a hacer sus cosas y no tuviera que depender de alguien más”.

Ser docente o maestro monitor implica un rol más protagónico que ser la sombra del niño, el monitor tiene la necesidad de hacer planeación y ejecutar, es estar pendiente del niño(a) para brindarle las ayudas necesarias para potenciar su aprendizaje y desarrollo.

Categoría 2. Experiencias que forman la identidad del docente monitor desde la práctica

La identidad del docente monitor se construye o afianza a partir de las oportunidades gestadas en las prácticas profesionales I y II de los programas educativos de educación infantil en la institución objeto de estudio. Entre las experiencias que contribuyen a la formación de la identidad docente como monitoras, se relacionan con: desarrollar actividades y materiales de aprendizaje; realizar adecuaciones curriculares y; con la necesidad de prepararse y aprender desde la práctica.

Oportunidad de desarrollar actividades y materiales

La oportunidad de actuación que la practica en un escenario real del ejercicio profesional es sin duda una de las experiencias de formación con mayor riqueza. Para las participantes de los dos GF la formación de su identidad como docentes monitoras se gesta en la práctica, entre ellas, en la de desarrollar de actividades y materiales. Desde lo expresado en los dos grupos focales (GF) se refiere que la planeación de actividades acordes a las características de los niños, con la respectiva selección o diseño de materiales, es una de las experiencias que ellas relacionan con aquello que favorece su formación identitaria en la función de monitoras, lo anterior cobra significado porque sienten que a través de dichas acciones cubren o atienden las necesidades

de los niños partiendo de su condición. A manera de ejemplo, desde los dos GF, las expresiones que detonaron acuerdo entre las participantes, cuando comentan sobre las acciones significativas en la práctica profesional, con las que se identifican como monitoras, fueron las siguientes:

“Para poder actuar correctamente es importante adaptarnos a la condición de cada niño, todo para que no sea forzoso para el niño, y para ello es importante buscar y realizar actividades que estén a la par de lo que el niño necesita” (P5-GF1). “Desarrollé actividades lúdicas [en la práctica 2], y eso fue como lo más importante para mí, porque (...) voy a saber planear y saber cómo voy a diseñar materiales [para ayudar a los niños]” (P1-2GF).

Por otra parte, cuando las estudiantes hacen la reflexión con respecto a lo que las identifica como monitoras, y no como una cuidadora de los niños con NEE en la escuela regular, dicen que, al ser monitoras, se tiene la necesidad de hacer planeación y de ejecutar, se está al pendiente del niño para brindarle las ayudas necesarias para su aprendizaje y desarrollo. En el GF2 se dijo “ante cualquier dificultad que vea en el niño... tengo que apoyar en eso, planear actividades y, más que nada como son niños, ver la manera de hacer las actividades un poco más divertidas para no aburrirlos (P2-GF2), y reiteran esa idea dos participantes del mismo grupo (P3-GF2 y P6-GF2).

Realizar adecuaciones curriculares

Las participantes P2-GF2, P3-GF2 y P4-GF2 mencionan que es importante incluir a todos los niños (con o sin NEE) en las actividades escolares, con la claridad de que es indispensable adecuar dichas actividades a las características de los niños y, en particular, cuando los niños presentan alguna condición asociada a una NEE; en este sentido, la necesidad de favorecer la cultura de la inclusión forma parte de los desafíos que, en este caso conducen a la necesidad de realizar adecuaciones curriculares.

Para las maestras monitoras, cobra especial significado, hacer las adecuaciones curriculares o los ajustes razonables, lo anterior ante la preocupación de desarrollar las actividades de acuerdo a la condición del alumno. Las participantes P1-GF1, P2-GF1, P3-GF1 y P4-GF2 concuerdan que es necesario generar adecuaciones curriculares con las que se incluya al alumnado con NEE a la actividad de su grupo de clase en la escuela regular, o para aproximarse lo más posible a lo esperado, de acuerdo a su condición. Ante esto, se refiere la necesidad de:

“Como maestra monitora, hacer dichas adecuaciones, por ejemplo, cuando son actividades de respuestas verbales, si la alumna tiene limitantes o barreras asociadas con el lenguaje, la adecuación podría ser, con tarjetas visuales, que la alumna señale tarjetas o tome la tarjeta que sea; lo anterior, siempre estimulando el lenguaje haciendo que la niña diga una frase de acuerdo con la tarjeta estipulada” (P4_GF2).

Con respecto al fragmento anterior, el GF2 asiente corporalmente sobre la idea de dejar claro que no se va a utilizar la misma forma de trabajar con una niña, en este caso con autismo, para poder favorecer el lenguaje o la expresión que ella pueda emitir. En el contexto de la escuela regular, en la que se han integrado los niños con diversas necesidades educativas, es preciso asegurar una práctica educativa apropiada, con estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades individuales de cada niño. La participante P5-GF1 expresó: “Para poder actuar correctamente es importante adaptarnos a la condición de cada niño, todo para que no sea forzoso para el niño, buscar y realizar actividades que estén a la par de su condición”. La participante P4-GF1 está de acuerdo con la participante P5-GF1 y agrega que “para hacer posible la inclusión educativa, no solamente es hacer actividades que beneficien al niño con capacidades diferentes (y recalca que) se deben de realizar actividades y adecuaciones que favorezcan a todo el grupo (P4-GF1).

Con respecto a adecuaciones, se comentó que, si se estuviera trabajando algo con respecto a psicomotricidad, con una actividad o ejercicio previamente decidido, por ejemplo, a través del juego, y ese juego no lo pudiera realizar el aprendi o niño en cuestión, necesariamente tendrían que buscarse variantes de actividades que tenga que ver con lo motriz para que todos participen, que nadie se quede sin participar (P3-GF1), dicha participante agrega algo muy importante con relación a las actitudes del docente monitor al decir que las adecuaciones deben realizarse con respeto y amor; así lo expresó: “hacerlas respetuosamente, de manera alegre, con ese amor para que el niño aprenda”. Y precisamente, esa forma (que puede ser un tono de voz alegre o amoroso) es lo que se define como una práctica apropiada en el contexto de la educación infantil con NEE.

Prepararse y aprender sobre la práctica

Las participantes refieren que para desarrollar la función como monitoras requieren desarrollar habilidades didácticas. La participante P3-GF1 menciona que para poder realizar una práctica apropiada se requiere contar con una formación previa que refleje ciertas características en torno a su actuación; en este sentido, mencionó la

necesidad de contar con una “Educación con ética, con valores, inclusiva, afectiva, porque muchas veces nosotros como docentes desde casa traemos problemas personales, y no podemos llegar al grupo, con la cara de tristeza, de enojo porque los alumnos no tiene la culpa, ni tu grupo tiene la culpa, ni tus compañeros, es dejar los asuntos personales afuera y hacer tus labores de la mejor manera mostrar con los alumnos una mejor apariencia”.

Quien es docente monitor ha de ser capaz de manejar los diferentes conflictos que se presentan en el aula o en cualquier otro espacio escolar. Las participantes P1-GF1 y P3-GF1 mencionan que para desarrollar prácticas apropiadas se requiere saber evitar problemas y saber qué hacer cuando estos se presentan, por ejemplo, cuando se reflexiona sobre las prácticas apropiadas sobre cómo hacer para que el niño no le quite su juguete a alguien, cómo hacer para que no lo vaya a golpear y explicarle al niño que no lo agarre, cómo lo debe agarrar, explicarle al niño no debe hacerle daño.... O qué hacer para cuidar la seguridad e integridad de los niños(as). Para actuar de forma apropiada con respecto a lo anterior debe darse una preparación previa, P3-GF1 dijo: "para poder realizar una práctica apropiada se requiere contar con una formación previa que refleje ciertas características en torno a su actuación"; la misma participante subrayó la importancia de una educación ética y vocacional.

Una experiencia de las prácticas profesionales, que fortalece la formación identitaria es el aprendizaje de los errores y aprovechar las ayudas de otros docentes o especialistas en la atención a niños y niñas con NEE. Las participantes P2-GF2, P3-GF2, P5-GF2 refieren que la oportunidad de aprender de sí mismas, como practicantes en escenarios diversos que son semejantes a la actuación que tendrán al egreso, eso definitivamente les “da forma como docentes”. La participante P2-GF2 mencionó: “yo cometí muchos errores en mis dos prácticas, lo bueno que tuve el apoyo, no solo del maestro auxiliar, sino que de las maestras USAER, de las psicólogas; ellas siempre estuvieron ayudándome y, al igual yo estuve preguntando cualquier cosita para evitar cometer errores.

Al respecto el participante P5-GF2 mencionó “Yo aprendí mucho, de mí, de mis límites y de mis capacidades, aprender de sí mismas les da una nueva “forma” a las practicantes porque la misma practica da la posibilidad de advertirse como alguien capaz de ser y fungir como maestro”. Se aprende de los límites y capacidades propias. Al respecto, el participante P2-GF2 dijo: al menos a mí, la práctica me hizo mucho más responsable de tener que cumplir con ciertas actividades con el niño, el tener que levantarme temprano, el tener mis cosas preparadas antes. A mí me hizo todavía mucho más responsable el saber que alguien más también depende de mí, por así decirlo.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos presentados en el apartado de resultados, se logran recuperar cualidades de ser monitor(a), mismas que en su mayoría, guardan relación con referentes previos. El estudio permite puntualizar atributos que definen el hacer y el ser del docente monitor de los estudiantes de educación infantil de la institución objeto de estudio. Desde los significados construidos a partir de la experiencia en la práctica profesional, se identifica que el docente monitor no se concibe como un cuidador y ni con la denominación de sombra más bien, el significado que prevalece es el de actor de interviene, en la medida que la condición de los educandos le permiten potenciar logros. Lo anterior difiere respecto a la noción de ser maestro sombra referida por Martínez (2021), pero a su vez se recupera y valora la aportación de este autor quien menciona que el monitor o sombra representa es un puente de apoyo entre los docentes titulares del grupo al trabajar de forma coordinada para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como para gestar adaptaciones curriculares que ayudan a disminuir barreras del aprendizaje.

Además, puede decirse que los hallazgos también develan una precisión importante, cuando se reporta que el efecto del apoyo de un docente monitor, no solo consiste es accionar ayudas que benefician el quehacer del maestro titular (del grupo o de apoyo USAER), sino que se impacta en los niños del grupo en general y en sus familias. En este sentido podría decirse que el monitor trasciende, desde su identidad en acción, al bienestar de otros miembros de una comunidad. Una acotación o reflexión oportuna es que el docente monitor que hace su práctica en las USAER se suma al equipo de apoyo como un agente educativo.

Las Instituciones de Educación Superior que ofertan programas educativos de formación inicial docente deben asumir el compromiso de la formación de formadores como un eje central. Es preciso desarrollar y mantener las estrategias y acciones que fortalecen el ser y quehacer del futuro docente. Una de las rutas que se advierten desde los presentes resultados, y que coincide con diferentes reportes de investigación (Andreucci & Morales, 2020; Pinto et al., 2021; Otondo et al., 2023), en definitiva, son las prácticas profesionales, y al mismo tiempo, es importante señalar que desde dichas prácticas es necesario potenciar la reflexión y no dejar de fortalecer de forma explícita la identidad docente, ya que como lo menciona Bruner (1991) el asumir una identidad incide en la actuación.

Brindar sentido y prioridad a la identidad del docente monitor, es un aspecto que no debe dejarse a la casualidad y tampoco suponer que quien elige ser docente monitor ya cuenta con la formación para desempeñar una buena práctica. En este sentido en sintonía con García (2020), es oportuno considerar la importancia de la formación docente y la identidad docente del estudiante monitor para fomentar la inclusión y la adaptación del estudiante en el contexto académico y social

Contar con docentes monitores, en el contexto actual, en el que cada vez más hay solicitudes para que se brinde apoyo a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, también contribuye a la agenda 2030 de la UNESCO que demanda priorizar la educación inclusiva con la misión de garantizar la educación para todos (UNESCO, 2017). Los hallazgos destacan es que ser monitor es potenciar el aprendizaje y el desarrollo socioemocional del estudiante y potencializar las capacidades de cada estudiante con NEE de acuerdo a su condición o discapacidad.

Las adecuaciones curriculares en el contexto de la educación inclusiva son aquellas estrategias mediante las cuales los docentes realizan ajustes al currículo educativo con la finalidad de satisfacer las diversas NEE de niños y niñas. Este proceso se centra en determinar qué deben aprender, cómo, cuándo y la relevancia del aprendizaje para sus vidas (Cedeño et al., 2022). Entre los resultados, se acentúa que una inclusión educativa efectiva va más allá de diseñar actividades acordes a la condición de los niños(as) con NEE, se trata de crear oportunidades que enriquezcan el aprendizaje.

La relevancia de realizar adecuaciones, ante las diversas realidades en contextos escolares en los que se atienden a niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, constituye una de las oportunidades de aprendizaje que afianzan la formación inicial hacia la construcción permanente de la identidad docente, particularmente como docentes monitores y de apoyo. Y precisamente, esa forma (que puede ser un tono de voz alegre o amoroso) es lo que se define como una práctica apropiada en el contexto de la educación infantil con NEE. En dicho sentido, se sostiene lo planteado por García-Cedillo (2018) sobre la importancia de gestar e implementar adecuaciones como apoyo al aprendizaje. Las adecuaciones curriculares son parte de las prácticas apropiadas de un docente monitor, misma que a su vez, cobran significado como experiencias de formación.

Aprender de los errores de la práctica, y contar con la oportunidad de hacer ajustes desde la experiencia, es parte de lo que contribuye a la formación docente e identitaria de quien las practicantes monitores. Sin duda, reflexionar en torno a la práctica desarrollada debe estar orientada a la reflexión del desempeño, según lo indican Pinto et al. (2021); así como a decisiones de ajustes o cambios (Andreucci & Morales, 2020). En este orden de lo esperado, desde los aprendizajes derivados de la reflexión con respecto al error de actuación, los hallazgos de este estudio guardan relación con lo referido por Quintana et al. (2018) quien refiere que la formación identitaria se fortalece a partir de la reflexión sobre la práctica docente. Sin embargo, es preciso mencionar, que con los datos obtenidos no se logró profundizar en las ventajas y el proceso que debiera fortalecerse desde la práctica reflexiva, en los programas de formación inicial docente que atienden la práctica inclusiva, por lo tanto, queda como agenda pendiente poder profundizar a este respecto en futuros estudios.

Por último, se ratifica que el rasgo central del desarrollo identitario se enmarca desde lo significativo de la vida personal, académica y laboral de las personas (Jarauta, 2017). En este caso, se puede advertir que los significados compartidos surgen de una experiencia académica, en modalidad de un desempeño como docente monitora que, a su vez, articula el significado de lo personal cuando indica que ser monitora requiere ser empática, amorosa, respetuosa, comprometidas, por referir algunos ejemplos. Lo anterior sumado de una inclinación identitaria de tipo vocacional enmarcada como un rasgo personal.

CONCLUSIONES

El propósito de la investigación consistió en identificar experiencias de práctica profesional, de los estudiantes de educación infantil, que cobran significado en la formación de identidad del docente monitor en el contexto de la inclusión educativa de la escuela regular. Se concluye que la identidad docente del monitor, se construye en escenarios de práctica profesional que permiten reflexionar sobre el significado de ser monitor con un sello que les distingue a sí mismas de la denominación como maestra sombra. A partir de la experiencia de las prácticas profesionales como monitores, lo que cobra significado es la oportunidad de brindar apoyo a los niños que tienen alguna necesidad o condición especial y con ello ser parte de sus logros o avances con relación a su aprendizaje y desarrollo, priorizando una identidad que pone en primer plano la parte actitudinal.

La experiencia de actuación, en la que las estudiantes tienen la oportunidad de incidir son las que marcan un sello de identificación que conforma su identidad. Es por ello que, en una práctica docente, de los programas de formación inicial, el estudiantado debe participar de forma activa en desarrollo (diseño, implementación y evaluación) de actividades y materiales educativos. Lo anterior son acciones medulares del ser docente y, de la misma manera, al focalizar el estudio en la identidad como docente monitora en la escuela regular, se identificó que otra de las experiencias medulares en la identificación de ser monitoras es llevar a cabo adecuaciones curriculares.

El desempeño de una practicante, en el campo docente siempre requerirá una preparación previa y una reflexión sobre la práctica. Estos dos momentos deben ser considerados como parte del proceso de formación docente y como elementos que consolidan la identidad. Una de las limitantes de este estudio fue el número reducido de participantes en cada grupo focal, los criterios de inclusión permitían la participación de más estudiantes, sin embargo, al momento de dar el consentimiento informado, con el respectivo permiso para ser grabadas en video, redujo la disposición a participar. En el diseño inicial de la investigación se consideraba un grupo focal, sin embargo, se decidió ampliar la muestra con un segundo grupo para recuperar la experiencia de más estudiantes.

AGRADECIMIENTO

Se agradece al Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI), del Instituto Tecnológico de Sonora, el apoyo brindado para el desarrollo del proyecto de investigación reportado en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Andreucci, P., & Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 46(3), 442-463. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14089/pdf>

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62

García, M. C. (2020). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación. Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>

López, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Información Tecnológica*, 35(2), 23-36. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v35n2/0718-0764-infotec-35-02-23.pdf>

Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. B. Echeverría, M. T. Fernández, E. Ochoa & D. Y. Ramos (Ed.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson Educación.

Martínez, M. K., (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-455.

Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>

Monserate, Z. (2021). *La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020 [Tesis de maestría]*. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58784>

Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rojas, J. G., & Robolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3). 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Agenda 2030 en América Latina y el Caribe: Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

<https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>

Otondo, M., Barra, M. G., Candia, V. C., Muñoz, F. V., & Vega, J. G. (2023). Identidad docente inclusiva en la formación inicial del profesorado en matemáticas. En F. Moraes (Org.), *Construção e difusão do conhecimento matemático* (pp. 73-99). Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.258231508>

Pinto, A. R., Cortés, O., & Santos, Y. (2022). Análisis perceptual de la identidad profesional docente en estudiantes de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 23-40. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9670/22895>

Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.

Valencia, E. M., Macías, J., & López, S. M. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(63), 140-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-140.pdf>

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Conflicto de intereses.

No existe conflicto de intereses.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Nosotras, María Luisa Madueño Serrano, Claudia Valeria Padilla Borboa y Cristina Yamileth Martínez Reyes, autoras del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsables de él y aceptamos que nuestros nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Y que se han cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Líder de proyecto. Desarrollo de protocolo de investigación, trabajo de campo y procesamiento de información, y responsable principal de artículo: María Luisa Madueño Serrano

Corresponsable de proyecto: Búsqueda y procesamiento de información complementaria para el artículo, apoyo en trabajo de campo y procesamiento de información, corresponsable de la redacción del artículo. Claudia Valeria Padilla Borboa

Colaboradora de proyecto: Búsqueda de información relacionada con el artículo, apoyo en trabajo de campo y procesamiento de información (con uno de los grupos focales) y apoyo en la fase de resultados del grupo focal. Cristina Yamileth Martínez Reyes