

## 10. Competencias socioemocionales en maestros monitores de niños con necesidades educativas especiales

ROBERTO CHÁVEZ NAVA\*

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO\*\*

ALEJANDRA GUADALUPE AGUILAR FÉLIX\*\*\*

MARÍA DE LA LUZ NEVÁREZ ÁVILA\*\*\*\*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.10>

### Resumen

El maestro monitor es un auxiliar de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Sistema de Educación Pública de Nivel Básico, a la atención de un Alumno de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Además de apoyar el proceso de adquisición de conocimientos curriculares, busca favorecer el desarrollo socioemocional, por lo que establece un vínculo cercano. Se busca identificar competencias socioemocionales de estudiantes de programas educativos de nivel superior de educación infantil asignados como maestros monitores en USAER. Se utilizó una escala de competencias socioemocionales docentes que se contestó a través de un formulario online, el cual respondieron 54 estudiantes. Los valores más altos se encontraron en el factor *relación docente alumno*, mientras que los más bajos se hallaron en el factor *regulación emocional*. Se concluye que la cercanía

---

\* Doctor en Psicología Educativa y del Desarrollo. Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

\*\* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

\*\*\* Licenciada en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7642-3846>

\*\*\*\* Maestra en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1268-156X7>

y confianza entre docente y alumno es el eje principal de su relación, y, por ende, del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** *Desarrollo socioemocional, maestro de apoyo, necesidades educativas especiales.*

## Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) definió la educación especial como: “Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (Unesco, 1977).

En el Sistema Educativo Público de México, la instancia que se encarga de atender la Educación Especial es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que es una instancia técnico operativa de la educación especial, la cual está conformada por un director, maestros de apoyo, psicólogo, maestra de comunicación y trabajadora social. Fueron creadas a mediados de los noventa, con el movimiento mundial a favor de la integración educativa (Hernández, 2012).

Su marco es el de la educación inclusiva, y brindan apoyos para alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje al otorgar orientación, acompañamiento y asesoría a docentes y padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). La USAER se ubica en las escuelas de educación regular y sus apoyos están orientados al desarrollo de las escuelas, poniendo un énfasis a la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, sf).

La USAER busca implementar procesos o programas educativos adecuados al nivel de aprendizaje de los alumnos que se considera tienen NEE. Estos programas están orientados a eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje de los alumnos, tratando siempre de tener un ambiente

escolar sano donde se pueda incluirlos en actividades y así lograr que participen con sus compañeros. La meta principal es que adquieran conocimientos significativos durante el proceso de aprendizaje y poder así desarrollar habilidades en sus cuatro áreas del desarrollo: cognitiva, lenguaje, física y, sobre todo, lo socioemocional.

El cambio de las prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, y la flexibilización del currículo, implica que éste sea accesible a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas; la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, de aprendizaje y acceso a la información. Dentro de estos recursos, se resalta el papel de maestro de apoyo como aquel que impulsa los procesos de inclusión en la comunidad educativa desarrollando acciones de capacitación, asesoría y acompañamiento a docentes regulares, administrativos, padres y estudiantes para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.

El maestro de apoyo es parte principal de la estructura organizacional de la USAER, ya que es quien reside permanentemente en la escuela, a diferencia de la labor itinerante del resto del equipo: directora, psicóloga, trabajadora social y especialista en comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Sin embargo, si se considera que el total de escuelas de educación básica regular en el país es de 195 639, de las cuales 27 988 cuentan con apoyo de algún servicio de educación especial (EE), entonces el porcentaje de cobertura es del 14%, mientras que en el caso del estado de Sonora son 3 571 escuelas y 907 de ellas tienen algún servicio de EE, es decir, hay una cobertura del 25% (SEP, 2012).

Ante este escenario deficitario, y en especial para casos en los que se requiere la presencia en el aula regular de personal extra de apoyo, algunas USAER han optado por recurrir al apoyo de la figura del maestro monitor, conocido también como maestro sombra o tutor. En la actualidad, de igual forma, se les denomina como maestro de apoyo especializado o mediador pedagógico; en los países de habla inglesa puede asociarseles con *para educator*, *paraprofessional*, *teacher assistant* o *instructional assistant* (Reinen, 2019). Se le puede definir como un asistente educativo que trabaja directamente con un único niño con NEE durante sus años de preescolar y primaria (Declan Herald, 2014).

Según Maldonado (2020), el rol principal del maestro monitor está en integrar a los niños con NEE con o sin discapacidad para su acceso en educación básica a las mismas experiencias que los restantes niños.

Las tareas a desempeñar por el maestro monitor giran principalmente en observar a los alumnos en el contexto de la escuela regular para determinar sus NEE, asesorar pedagógicamente a los maestros regulares, orientar a padres de familia, organizar, planear y ejecutar el plan de apoyo para el alumno (Maldonado, 2009). Entienden las variaciones en el desarrollo y aprendizaje del niño y cómo manejarlas en consecuencia, lo que permite al menor asistir a clase mientras está recibiendo la atención extra que necesita. Están extensivamente capacitados para ayudar al estudiante a interactuar con los demás y ayudarle con tareas escolares.

### Problema de investigación

El Censo de Población y Vivienda de 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) mostró registros de 5 millones 739 mil 270 personas con discapacidad de las cuales 520 369 están en el grupo de rango de edad de 0 a 14 años (INEGI, 2010). En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) menciona que en el ciclo escolar 2007-2008 solamente el 39.8% de los grupos que cuentan con niños diagnosticados con NEE recibieron ayuda de USAER o de algunos otros centros de atención especializada, en donde dicha atención se centraba en las escuelas urbanas, teniendo un 61% de apoyo, mientras que en las urbanas de contextos desfavorables se contó con un 42.7% de apoyo, y en el caso de las escuelas comunitarias e indígenas, el apoyo no supera 15% de los grupos con alumnos con necesidades educativas especiales (INEE, 2012).

La Ley General de Educación prevé atender a los alumnos de una forma más adecuada para poder atender sus necesidades, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (Artículo 41). Además, establece que se propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, y para aquellos que no lo lograsen, se procuraría la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje a través de pro-

gramas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Diario Oficial de la Federación, 1993).

Para lograr esta integración, es vital que los maestros de educación especial tengan formación y habilidades para apoyar a los alumnos con NEE, especialmente aquellos con discapacidad. En la mayoría de los casos, el personal de las USAER no tiene estrategias adecuadas para atender las necesidades de esos alumnos (García-Cedillo, 2018).

Es por ello que surge esta problemática, ya que en muchas instancias educativas del sector público que cuenten con la presencia de alumnos con alguna necesidad educativa o discapacidad no disponen de la estancia de maestros monitores para la regulación educativa de estos alumnos, lo que ocasiona bajo rendimiento escolar para los alumnos, y el problema se agudiza si no se da a conocer el impacto negativo que se da en los niños el no poder contar con apoyo. Un maestro monitor es un asistente que trabaja de manera directa con estos niños durante su educación básica y es el encargado de integrar o incluir a los alumnos, y al no contar con el apoyo de un maestro monitor, muchos alumnos no desarrollan al máximo sus capacidades cognitivas, sociales, físicas y de lenguaje. El maestro, más allá de impartir conocimientos a los alumnos, tiene la responsabilidad de favorecer su desarrollo lo mejor posible.

La carga de trabajo del maestro suele ser afectivamente adversa y estresante, porque es una labor diaria en la que la interacción social es su motor, donde se requiere regular con mucho esfuerzo las emociones propias, al igual que las del resto de la comunidad escolar (Palomera *et al.*, 2008).

Para Rendón (2011), desarrollar las competencias socioemocionales favorece actitudes prosociales porque las personas construyen representaciones mentales de sí mismas y de los otros, lo cual, a su vez, lleva a delimitar roles, funciones, derechos y deberes que se tienen como participantes en un grupo social.

García (2012) afirma, además, que identificar, comprender y regular emociones por parte del maestro influye no sólo en el proceso de aprendizaje, sino también en el desarrollo físico, mental y emocional de él mismo y de sus alumnos, lo cual es muy importante para desarrollar relaciones interpersonales constructivas y positivas con los demás, en razón de su rendimiento académico (Cabello *et al.* 2010, como se citó en García, 2012).

De esta forma, queda entendido que, para una educación al servicio del desarrollo humano, las competencias socioemocionales son necesarias para los docentes y los alumnos.

## Objetivo

El objetivo de la investigación presentada es el de identificar las competencias socioemocionales de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública, a partir de la aplicación de una escala de competencia socioemocional para docentes, para entender su desempeño socioemocional dentro del aula como personal de apoyo.

## Justificación

La presente investigación contribuirá a identificar las competencias socioemocionales que se dan en los maestros monitores con alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública. Beneficiará tanto el desarrollo profesional de los maestros monitores como el propio desarrollo emocional de los niños, ya que se podrán registrar y analizar sus comportamientos sociales.

Se aportará a la rama del conocimiento de la educación de niños con necesidades educativas especiales porque se podrá contribuir a la mejora de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza, y, de esta forma, desarrollar un mejor desempeño como docentes y una mejor actitud al trabajar con dichos niños.

Tal como defendió Morales (1998), lo importante no es cómo se comporte un maestro en el aula, sino lo que percibe el alumno y la imagen que se crea de sí mismo, por tanto, este estudio ayudará a los niños y niñas, ya que, al conocer estas competencias, se les podrá brindar una atención más especializada, benéfica para su desarrollo socioemocional y para su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual les permitirá crecer en un ambiente sano. La información que se recabe de esta investigación podrá ser consultada y

tomada en cuenta para gestar acciones y ser aplicada por los docentes o padres de familia en cuestiones de desarrollo afectivo con niños con alguna necesidad.

La transformación educativa, como un proceso que compete a todos, requiere de la participación de los diferentes actores que componen el sistema educativo, es decir, docentes, familia, estudiantes, directivos y maestros de apoyo, quienes deben trabajar de manera conjunta hacia la mejora de la calidad educativa a través de la implementación de un sistema que permita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Vale la pena resaltar la figura del maestro monitor como facilitador de procesos inclusivos, quien, con su accionar, impulsa, orienta, asesora, promueve y propicia actividades para la construcción, desarrollo y evaluación de servicios que se brindan a la comunidad educativa.

## Método

### Tipo de estudio

El enfoque es cuantitativo, puesto que se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en medición numérica y análisis estadístico, con el objetivo de establecer pautas de comportamiento y probar teorías; su alcance es descriptivo, puesto que sólo intenta medir información sobre las variables referidas sin pretender marcar alguna relación entre ellas (Hernández *et al.*, 2014).

### Participantes

Los participantes seleccionados en este proyecto fueron estudiantes de los programas educativos de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y la licenciatura en Educación Infantil (LEI) que cursan los semestres correspondientes a prácticas profesionales (semestres tercero, cuarto, séptimo y octavo), los cuales tuvieron a cargo alumnos con NEE durante la jornada escolar.

Se trabajó exclusivamente con los alumnos practicantes que estuvieran cumpliendo con sus horas de prácticas en las escuelas donde se tiene un convenio de prácticas profesionales del programa educativo PADI-LEI y la Unidad de Servicio de Apoyo en la Educación Regular (USAER).

La tabla 1 muestra los datos sociodemográficos de los maestros monitores. Se destaca que la mayoría, un 61.2%, están en el rango de 20 a 22 años de edad; la mayoría, 90.7% son mujeres. El escenario en el que se tuvo el mayor porcentaje de participación fue el de USAER con un 74.1%. En la mayoría de los casos, 46.3%, el apoyo se dio en ambos períodos de prácticas, agosto-diciembre y enero-mayo.

Tabla 1. Datos de Maestros Monitores

Edad	20-22	23-25	26-30
	61.2%	26%	7.5%
Sexo	Femenino		Masculino
	90.7%		9.3%
Escenario	USAER	Escuela pública	Escuela particular
	74.1%	11.1%	14.8%
Período	Agosto-diciembre	Enero-mayo	Ambos
	20.4%	33.3%	46.3%

Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

El instrumentó que se utilizó para esta investigación se creó en referencia a la *Validación de una adaptación al español de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional* (SECTRS, Tom, 2012) por Monzalvo *et al.* (2019), en donde se toman en cuenta las habilidades y competencias sociales de los maestros hacia los alumnos. Es una escala Likert que se responde en un rango de 5 opciones, que va desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. Los análisis factoriales confirmatorios demostraron que un modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden alcanzó índices de bondad de ajuste aceptables. La confiabilidad de la escala fue de 0.90. La escala final incluyó 24 ítems, seis por cada sub-es-

cala: *conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente alumno y regulación emocional.*

### Procedimiento de recolección

Se contactó con la academia de prácticas profesionales del programa educativo PADI-LEI para poder acceder a la información de los estudiantes que tuvieran la función de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales durante sus prácticas profesionales en algún escenario formal asignado por la academia de prácticas profesionales. Se realizó una base de datos para poder llevar un control más exacto de cuántos estudiantes han acreditado sus prácticas siendo maestros monitores, en donde se registraron nombre del estudiante, correo, semestre, etc.

Cuando se tuvo la base de datos terminada, se procedió al envío de un mensaje por correo electrónico destinado a todos los estudiantes que hayan cursado prácticas y estén como estudiantes activos, en donde se les invitó a que participaran en dicho proyecto y se les explicó la importancia de este junto con un enlace que los llevaba a realizar la aplicación del instrumento.

### Análisis de datos

Se registraron las respuestas en el software IBM SPSS 22 para realizar análisis estadístico descriptivo.

### Resultados

En cuanto a los niños de NEE apoyados, un 22.2% tenían 7 años de edad, mientras que el 18.5% tenían 6, seguidos de los de 9 años, con un 14.8%. El porcentaje restante se repartía en niños de 4, 5, 8 y 12 años. En cuanto a los grados de escolaridad, el 50% se ubicaba en primaria baja, seguidos de los de preescolar con 27.9% y, finalmente, el 22.3% en primaria alta.

Las NEE asociadas con alguna discapacidad que se apoyaron fueron distribuidas de la siguiente forma: ocho diagnósticos de discapacidad psicomotriz, siete diagnósticos de trastorno del espectro autista y cuatro diagnósticos de discapacidad visual. En cuanto a las NEE no asociadas con alguna discapacidad: ocho diagnósticos de discapacidad intelectual, seis diagnósticos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y tres diagnósticos de déficit de atención.

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos para los factores que conforman el instrumento de competencias socioemocionales.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para factores de la escala de competencias socioemocionales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Conciencia social	18.00	30.00	28.03	2.47
Relaciones interpersonales	17.00	30.00	24.88	3.27
Relación docente-alumno	23.00	35.00	29.81	2.46
Regulación emocional	18.00	30.00	21.98	2.16

Fuente: elaboración propia.

El puntaje máximo fue para la subescala *relación docente alumno*, con 35.00, pero la subescala *conciencia social* presentó la menor diferencia entre el puntaje máximo y su media, 30.00 y 28.03, respectivamente. Mientras que la mayor diferencia fue para la subescala *regulación emocional*, 30.00 de puntaje máximo y 21.98 de media.

Analizando los ítems, se destacan los siguientes:

En el ítem B24 “Estoy consciente de cómo se siente mi alumno”, el 59% marcó que estaban totalmente de acuerdo y el 38.9% señaló que estaba de acuerdo; esto es un indicador muy importante, ya que de aquí pueden tener una relación cercana con el alumno, en donde el 72.2% señaló que estaba totalmente de acuerdo y el 24.1% indicó que estaba de acuerdo, lo cual ayuda a entender e identificar cuando el alumno se encuentre bien o mal durante la jornada de trabajo, en donde el 50% de los maestros monitores mencionaron que estaban totalmente de acuerdo y el 46.6% resaltó que estaba de acuerdo en poder entender bien cómo se siente su alumno.

En el ítem B29 “Mi alumno se acerca a mi cuando tiene problemas”, el 70.4% señaló que estaba totalmente de acuerdo y el 24.1% indicó que estaba de acuerdo, lo cual es importante, ya que el tener una relación cercana de confianza del alumno con el maestro monitor indica que se dan interacciones positivas y señala que, para el alumno, el maestro monitor es clave en sus actividades diarias; aunque muchas veces esto puede ser algo difícil, tal como se señala en el ítem B30 “Es difícil para mí construir relaciones con mi alumno”, donde el 16.7 % nos señaló que estaba totalmente de acuerdo. Esto puede pasar debido a la dificultad que tenga el alumno para entablar relaciones interpersonales, si es tímido o se le dificulta confiar en las personas.

En el ítem B33 “Mantengo la calma cuando me molesto con mi alumno”, el 63% resaltó que estaba totalmente de acuerdo y el 35.2% mencionó de acuerdo, esto quiere decir que los maestros monitores son capaces de auto regularse al momento de vivir una situación de enojo o estrés con el alumno, lo cual ayuda para saber qué trato dan a sus alumnos en este tipo de situaciones.

En el ítem B32 “Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable”, el 61.1% de los encuestados señaló que estaba totalmente de acuerdo, esto indica que son capaces de tener una autorregulación emocional, lo cual les favorece para tener una relación maestro-alumno de manera sana, la cual puede ayudar a desarrollar e influenciar positivamente al alumno con necesidades educativas especiales dentro de su contexto escolar, lo que ayuda a desarrollar sus capacidades al máximo, ya que, al convivir en un ambiente sano, el alumno podrá desenvolverse afectivamente tanto con compañeros y maestros, teniendo así un desarrollo socioemocional que le hará creerse capaz de realizar y resolver los obstáculos que se le presenten.

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado, se considera que se alcanzó el objetivo planteado, que era identificar las competencias socioemocionales de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública.

Aunque la subescala *relación docente alumno* tuvo el puntaje máximo (35), la subescala *conciencia social* tuvo menor diferencia de puntaje entre la media y el puntaje máximo, 28.03 y 30, respectivamente. La conciencia social, para Tom (2012), se refiere a ser sensible ante la diversidad y ser consciente de cómo acciones y decisiones personales de los maestros influyen en sus alumnos.

Walters *et al.* (2009) han encontrado que los maestros con conciencia social son flexibles y sensibles con las diferencias individuales en toda su práctica profesional. En el caso de los maestros monitores de PADI-LEI, ello representa la base de su formación, que es inclusiva y de respeto por la diversidad (ITSON, 2024), por lo que es congruente encontrar que el mejor puntaje promedio haya sido para esta subescala, especialmente al tratarse de niños con NEE.

Los resultados en las subescalas *relaciones interpersonales* y *relación docente alumno* fueron muy semejantes entre sí. La primera se refiere las relaciones del maestro con el resto del personal educativo y las familias de los alumnos (Tom, 2012), mientras que la segunda se refiere a la relación entre maestros y alumnos para construir un ambiente de apoyo emocional en el aula (Monzalvo *et al.*, 2019).

A pesar de que estadísticamente no es significativo, el hecho de que el puntaje mínimo más bajo haya sido para la subescala relaciones interpersonales da un indicador de que, posiblemente, este aspecto es el menos trabajado para los maestros monitores, lo cual puede responder a que su trabajo sea de jornada completa y estén asignados directamente en el aula, por lo que tienen mínimas interacciones con otras personas de la escuela y con los padres de familia mismos. Es decir, esta situación, más que responder a una falta de competencia del maestro monitor, es una limitante derivada de las condiciones de su práctica en la escuela que se les asigne.

Por otro lado, los resultados en la subescala “relación docente-alumno” remiten a dos de los objetivos educacionales de su perfil: gestionar ambientes de desarrollo y aprendizajes idóneos, y promover la seguridad y bienestar infantil (ITSON, 2024). De los 5 ítems que se destacaron tres pertenecen a esta subescala, lo cual habla de la importancia de este aspecto. Además de los beneficios que trae al aprendizaje de los niños, cuidar la relación docente

alumno incide en la satisfacción y sentido de realización personal de los maestros (Collie *et al.*, 2012).

Aunque los dos reactivos que se destacaron de la subescala *regulación emocional* se consideraron positivos, el resultado general no lo es tanto, ya que fue la subescala que mostró mayor diferencia entre su media y el puntaje máximo: 21.98 y 30, respectivamente. Para Monzalvo *et al.* (2019), la regulación emocional es la capacidad de controlar emociones en el aula y mantener la calma durante situaciones difíciles.

La regulación emocional es importante para disminuir los efectos del estrés y mantener relaciones sanas con alumnos, personal escolar y las familias (Bar-On y Parker, 2000; Palomera *et al.*, 2008; Saarni, 2000). Sería necesario estudiar a mayor detalle este aspecto de los maestros monitores, tanto para profundizar en su perfil socioemocional como para el contexto mismo de su práctica profesional, puesto que la solicitud de atención que hace la USAER es para casos en los que sus características son tales que se requiere un apoyo extra, por lo que deben ser escenarios con situaciones críticas recurrentes que someten a los maestros monitores a un nivel de estrés elevado.

En este sentido, una primera recomendación que emerge del estudio es analizar el nivel de estrés que manejan los maestros monitores en el contexto de las USAER a las que son asignados, así como sus respuestas de afrontamiento a las situaciones que viven. De esta forma se podrán obtener datos que permitan plantear estrategias específicas para desarrollar habilidades de autorregulación socioemocional.

Una segunda recomendación es estudiar los efectos que sus competencias socioemocionales tienen en los niños que apoyan, en cuanto a su propio desarrollo socioemocional y los logros en su desempeño educativo.

Para un maestro, su principal objetivo siempre deberá ser bienestar del alumno, y para ello no basta la habilidad de transmitir y favorecer el aprendizaje curricular, sino que también debe favorecer su desarrollo socioemocional, pero ello no lo podrá hacer al nivel necesario si no cuida su propio desarrollo en todos los sentidos. Es vital generar en el maestro monitor la conciencia del cuidado de sí mismo como condición para cuidar del otro, y en el caso de los niños con NEE, se vuelve aún más vital, puesto que, de inicio, parten ya de una condición de riesgo.

## Bibliografía

- Bar-on, R. y Parker, J. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. MultiHealth Systems.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Deccan Herald (20 de agosto de 2014). *Turning the spotlight on the shadow teacher*. Deccan Herald. <https://www.deccanherald.com/content/426628/turning-spotlight-shadow-teacher.html>
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 1993). *Decreto de la Ley General de Educación*. Gobierno de México. <https://www.diputados.gob.mx/comisiones/discapacitados/htmls/marjur/leyfed/leyedu.htm#:~:text=Art%C3%ADculo%2041.,propias%20condiciones%20con%20equidad%20social>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo: reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill e Interamericana Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2012). *Panorama Educativo de México 2010 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B109.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. INEGI, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON] (2024). *Licenciatura en Educación Infantil*. ITSON. <https://www.itson.mx/oferta/lei/Paginas/lei.aspx>
- Maldonado, E. A. (21-25 de septiembre de 2009). *La práctica docente del maestro de apoyo* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1405-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf)
- Monzalvo, A., Fernández, K., Camacho, M. y Corral-Frías, N. (2019). Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: algunas eviden-

- cias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Reinen, B. (2019). *Teacher Assistant*. Early Childhood Teacher. <https://www.earlychildhoodteacher.org/jobs/teacher-assistant/>
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218638005>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assesment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass / Wiley.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, incorporadas a la SEP*. Gobierno Federal - SEP. [https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGPPEE/archivos/lineamientos\\_basicos\\_particulares\\_2011.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos/lineamientos_basicos_particulares_2011.pdf)
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* [Tesis de doctorado, University of Oregon]. University of Oregon Scholars' Bank. <https://scholarsbank.uoregon.edu/items/b5f43c85-01ec-4a88-9a7d-5199cf338bad>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1977). *Educación especial. Situación actual y tendencia en la investigación*. Sígueme.

