

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

**ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA:
APOYO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE
EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL
PARA EL APRENDIZAJE**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Sandra Elizabeth Chávez Aguilar

Directora:

Mtra. María Dolores Aldaba Andrade

Codirectora:

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Zacatecas, Zac. Noviembre de 2022

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general identificar cómo se lleva a cabo la Asesoría Técnica Pedagógica por parte de las y los asesores técnicos pedagógicos en el servicio de educación especial a partir de los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje y describir los resultados obtenidos. La metodología del estudio parte de un enfoque mixto, de tipo exploratorio - descriptivo tomando como caso de estudio las y los asesores técnico pedagógicos de educación especial de Zacatecas.

Se describe la historia, profesionalización y modelos de asesoría; historia y presente de la educación especial en México; el contexto y características particulares de las y los asesores de educación especial en el estado de Zacatecas, las percepciones que tienen sobre el desarrollo del Diseño Universal para el Aprendizaje mostraron opiniones diversas sobre su necesidad y aplicación.

Algunas y algunos asesores consideran que la formación inicial, la experiencia y las funciones previas influyen favorablemente para el desarrollo de la asesoría, para otros implica un cambio de paradigma y modelo. La asesoría generalmente se centra en aspectos de capacitación colectiva dejando de lado acciones individuales centradas en el acompañamiento a docentes. Entre los resultados de las acciones de asesoría se mencionan: mayor interés, motivación y disposición para conocer más y aplicarlo; comprensión inicial general del tema y mayor cantidad de maestros de grupo asesorados.

PALABRAS CLAVE: Asesoría técnica pedagógica, Educación especial, Diseño Universal para el Aprendizaje

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado y beneficiado con la Beca Nacional para estudiantes de posgrado, durante los meses de agosto de 2021 a julio 2022, para realizar mis estudios en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

AGRADECIMIENTOS

Al culminar este trabajo de investigación quiero agradecer a todas las personas que han estado detrás de este gran logro en mi persona. Primero agradezco a Dios por incluirme en una familia unida, trabajadora y muy divertida. A mi familia, a mi madre y a mi padre por interesarse en mi crecimiento personal y laboral, a ellos les debo la idea de hacer bien mi trabajo como psicóloga, docente de educación especial y ahora como asesora, su ejemplo docente siempre fue el mejor para mí, les debo mucho.

También agradezco a Jaime, Eliz y a Halier por facilitarme el tiempo, darme ánimo para poder culminar mi maestría y brindarme apoyo para mi crecimiento personal. A mis docentes de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente porque son excelentes maestras y doctoras, incluyendo a los doctores, siempre se mostraron humanas, pero al mismo tiempo exigentes y muy disciplinadas.

Agradezco a mis amigas que me levantaron en los malos momentos y me aplaudieron cuando algo me salía bien. A mis compañeras y compañeros de la maestría con quienes la convivencia se mostró fortalecida, pese a que la pandemia nos alejó físicamente supimos vencer esas distancias y apoyarnos. Agradezco a mis compañeras y compañeros asesores que confiaron en mi persona y mi trabajo aportando sus valiosos conocimientos y experiencias.

Agradezco a las y el supervisor de educación especial región 01 que han sido un apoyo en mi persona y mi carrera docente impulsándome con su ejemplo, perseverancia y brindándome conocimientos académicos, pero también de vida. Finalmente agradezco a mi terapeuta, quien sin su apoyo hubiera terminado estresada este trabajo o tal vez ni lo hubiera acabado.

DEDICATORIAS

A Dios porque siempre está conmigo,
y me da la mano para salir adelante.

A Jaime que me impulsa a superarme
pese a las distancias que esto implica.

A mi hija Eliz y mi hijo Halier
esperando ser un buen ejemplo
para que enfrenten sus desafíos
con disciplina y fuerza.

En memoria de mi tía Lupe y mi prima Mayra
que me enseñaron la pasión de la enseñanza y
la esperanza en la educación especial.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	32
LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA	32
1.1 Historia y actualidad de la Asesoría técnica pedagógica	32
1.2 Profesionalización, perfil y función de las y los Asesores técnico pedagógicos	42
1.3 Modelos de asesoría	52
CAPÍTULO II.....	58
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	58
2.1 Educación especial en el ámbito internacional	58
2.2 La Educación especial: historia y presente en México	71
2.3 Diseño Universal para el Aprendizaje	88
CAPÍTULO III.....	91
ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA SOBRE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	91
3.1 Asesoras y asesores técnico pedagógicos. Contexto de trabajo y caracterización	93
3.2 Asesoría Técnica Pedagógica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje	111

3.3 Relación entre las y los Asesores técnico pedagógicos y su asesoría, propuestas de trabajo	130
CONCLUSIONES	135
REFERENCIAS	141
ANEXOS.....	146

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Perfil de ATP, comparativo 2016 y 2020	48
Tabla 2: Funciones de ATP, comparativo 2012-2018 y 2018- 2021	50
Tabla 3: Tendencias de la Educación Especial	69
Tabla 4: Licenciatura en Educación Especial. Mapa curricular	80
Tabla 5: Malla curricular. Licenciatura en Inclusión Educativa.....	82
Tabla 6: Zonas escolares de EE en Zacatecas	95
Tabla 7: Caracterización de las y los ATP de Educación especial	101
Tabla 8: Caracterización de ATP.....	110

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Tipo de Asesores	98
Gráfica 2: Género de ATP	100
Gráfica 3: Género de ATP participantes.....	102
Gráfica 4: Formación inicial general	103
Gráfica 5: Formación inicial específica	104
Gráfica 6: Grado de Estudio general	105
Gráfica 7: Grado de Estudio diferenciado.....	106
Gráfica 8: Años de servicio	107
Gráfica 9: Antigüedad en la función de ATP por Promoción.....	109
Gráfica 10: Antigüedad en la función de ATP por Reconocimiento	109
Gráfica 11: Fundamentos normativos en los que sustentan la asesoría sobre DUA	114
Gráfica 12: Grado de conocimiento y dominio.....	117

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario: Asesoría sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje	146
Anexo B. Oficio de solicitud de información	149

ACRÓNIMOS

AaTP	Asesoría Técnica Pedagógica
ATP	Asesora o Asesor Técnico Pedagógico
CAM	Centro de Atención Múltiple
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EE	Educación Especial
EEl	Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación
ENEI	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
LGE	Ley General de Educación
LGOSEE	Líneas Generales de Operación de los Servicios de Educación Especial (LGOSEE)
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública

SAAE	Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
USAER	Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

La problematización de la presente investigación, parte de la figura de Asesora o Asesor Técnico Pedagógico (ATP) que se ha señalado, en los últimos años, dentro de la educación básica, como un agente del proceso de cambio y mejora continua en las escuelas; es un apoyo a las supervisiones de zona escolar para desarrollar y fomentar la mejora de la práctica docente y contribuir a la excelencia educativa en las escuelas desde la acción de Asesoría Técnica Pedagógica (AaTP) a los centros de trabajo o al trabajo individual de uno o varios docentes (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020a; Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020b; Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020c).

Desde la función de ATP que desempeño a partir del ciclo escolar 2018-2019 en una zona escolar de Educación Especial (EE) en la ciudad de Zacatecas, fue parte de mis responsabilidades fomentar y desarrollar estrategias para la mejora de las prácticas pedagógicas de los centros de trabajo que forman parte de esa zona escolar. Desde el autodiagnóstico realizado sobre el desarrollo de la AaTP, esta última se consideró limitada en elementos teórico-prácticos que no permitieron observar con claridad el impacto de la práctica hacia las y los docentes asesorados y los centros escolares con los que se estuvo trabajando. Mismos resultados fueron observados por compañeras y compañeros ATP de EE y de otros niveles educativos que expresaron durante diferentes reuniones de ATP y charlas informales.

Las observaciones desde la AaTP en algunos centros de trabajo mostraron áreas de oportunidad en la planeación y desarrollo de actividades educativas para todas y todos los alumnos acordes a sus características, necesidades de aprendizaje

y desarrollo psicosexual. Esto planteó necesidades de asesoría para el fortalecimiento de la práctica docente acorde con los planteamientos filosóficos y normativos tanto internacionales como nacionales, que implican desarrollar una educación inclusiva para todo el alumnado acorde a sus características, y dentro de ésta, la puesta en práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una acción que la fortalece.

Por tales motivos, se determinó a través de la investigación profundizar en el conocimiento de la función de AaTP de EE sobre el DUA. La pregunta de investigación que se planteó para el presente estudio fue ¿Cómo se lleva a cabo la AaTP de las y los ATP en el servicio de EE a partir de los planteamientos del DUA y cuáles han sido los resultados obtenidos?

Para el desarrollo de la investigación se partió del estado del arte de nueve artículos de investigaciones, cinco desde el contexto internacional y cuatro del nacional, relacionados con los conceptos del trabajo docente de los servicios de EE y su relación con la Educación Inclusiva, así como del concepto de AaTP, que forman parte de los conceptos clave de esta investigación. La búsqueda se realizó en bases de datos de *Google Académico*, *Repositorio Institucional Caxcán*, *Redalyc* y *Dialnet* delimitando la búsqueda a artículos cinco años anteriores al año 2020.

En el contexto internacional se observó el artículo *Expectativas y valoración en la construcción de Escuelas inclusivas*, de las autoras Delia María Lozano, Federico González, Karina Medina y María Laura Molina, publicado en 2018, en el *Anuario digital de investigación educativa*, de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

Esta investigación se desarrolló en 20 escuelas de nivel primario de gestión pública de Córdoba, Argentina.

El objetivo fue “identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes” (Lozano, González, Medina, & Molina, 2018, p. 730). Se utilizó una metodología exploratoria- descriptiva, su instrumento fue el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow del año 2000, aplicado a alumnos de 6to grado, familias, docentes y directivos, así mismo, se realizó un estudio de caso y una propuesta de intervención de la escuela.

Para obtener los resultados relacionaron los indicadores elegidos desde las culturas, políticas y prácticas inclusivas, las expectativas y la valoración a los estudiantes observando un gran porcentaje (70% - 80%) en respuestas que favorecen estas categorías en las escuelas, obteniendo los mayores porcentajes en las prácticas inclusivas. Sin embargo, existe un porcentaje que aún no está de acuerdo en el establecimiento de estos indicadores en las escuelas (por ejemplo, 22% en culturas), por lo que, es necesario seguir indagando, profundizando y reflexionando sobre los aspectos que aún habrá que mejorar.

Este estudio ayudó a repensar la metodología a aplicar, utilizando los indicadores de inclusión adaptados para todas las escuelas de México, que se encuentran dentro del proceso de inclusión de acuerdo con el Sistema Educativo Nacional (SEN), pero al mismo tiempo tomar en cuenta la parte cualitativa, es decir, las opiniones, ideas, vivencias de los actores del presente estudio tomando considerablemente los aspectos que hay que profundizar.

Otra fuente internacional, es el artículo: “Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial”, de las autoras Inés Jure, Carolina Pérez, Mariana Gianotti y Carolina Fumarco, publicado en 2018, en el *Anuario digital de investigación educativa* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El objetivo de este trabajo fue “describir y comprender las tareas que desarrolla el profesional de la educación especial vinculadas a la educación inclusiva, aportar al debate teórico contextualizado, así como a la redefinición curricular en la formación inicial de los profesionales de educación especial” (Jure, Pérez, Gianotti & Fumarco, 2018, p. 718).

Se realizó en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto, Argentina con profesionales de la EE. La metodología fue de orden cualitativa, se utilizó análisis de documentos, cuestionarios abiertos y entrevistas grupales para la recolección de datos. Su análisis parte de cómo caracterizan los docentes y directivos el lugar de la EE en el contexto educativo actual, cómo se redefine la institución a partir del enfoque de Educación inclusiva y cuáles son sus sensaciones en relación con esta propuesta de cambio.

En este estudio se observó la importancia de la conceptualización de las escuelas de EE como cambio a un centro de atención o de apoyo para alumnado que está ya integrado en las escuelas regulares de acuerdo con su nivel, aspecto que a simple vista no se observa en algunos Centros de Atención Múltiple (CAM) del estado de Zacatecas. Así mismo, los resultados de esta investigación dan cuenta de que la inclusión ha sido percibida como una amenaza a la identidad y al campo laboral del personal de EE, lo cual se vive con incertidumbre, miedo, angustia, felicidad y alegría,

ya que, implica enfrentar obstáculos, desarrollar modelos de atención variados en un mismo momento.

Esta investigación concluyó generando categorías teóricas como aporte contextualizado a los procesos de cambio estructural de la EE: la redefinición de su contexto en el marco de un enfoque de educación inclusiva, de sus prácticas y perfil del profesional, de asumirse como modalidad que atraviesa todo el sistema educativo y articula el trabajo entre los profesionales de la EE y la educación común. A partir de ellas se asumió estar en mejores condiciones para generar espacios de reflexión y debate sobre el tema, así como revisar críticamente la formación inicial de los alumnos del profesorado y licenciatura de esta institución.

Retomando este trabajo, se fortaleció parte del objetivo de la presente investigación y foco de estudio, los espacios de reflexión y debate sobre la práctica de las y los docentes de las escuelas de EE (en este caso las y los ATP de EE), al observar la necesidad, que muestra el contexto internacional sobre la realidad de la EE sus cambios y resistencias.

Continuando con los textos internacionales, en 2018, Graciela Ferioli, María Elena Nassif y María Antonia Vázquez publicaron un artículo llamado: "Prácticas educativas que facilitan el aprendizaje a niños con Discapacidad múltiple y sordoceguera" en *Anuario digital de investigación educativa de la Universidad Católica de Córdoba* con el objetivo de "conocer en diferentes entornos de América Latina y el Caribe (AL&C) las características de las prácticas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad de 6 a 12 años, minimizando los riesgos de exclusión" (Ferioli, Nassif, & Vázquez, 2018, p.418).

El estudio se aplicó en 44 instituciones de 22 países desde escuelas de gestión pública y privada, centros de rehabilitación, hospitales, agentes de gobierno, universidades; con una metodología cualitativa y cuantitativa, utilizando instrumentos como protocolos de observación, cuestionarios, análisis de entrevistas a profundidad, así mismo se solicitó un video para observar prácticas de enseñanza formal e informal.

Cabe mencionar que a esta fecha el estudio se encontraba en proceso, sin embargo, se retoman algunos referentes teóricos para la presente investigación, entre ellos los siguientes: “El Estado entonces deberá propiciar y favorecer la formación y capacitación permanente del personal que participará en el proceso de inclusión [...] Se deben establecer redes a nivel social, educativo, de salud y recreativo para garantizar prácticas que faciliten aprendizajes exitosos a los estudiantes en cualquier entorno en el que esté inmerso para favorecer un entramado que sostenga su inclusión” (Ferioli *et al.*, 2018, p. 422).

En su tesis doctoral María Cristina Salinas del año 2016, por la Universidad de Jaén, de Andalucía, España, titulada: “*Estudio y análisis de la formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán*”, llevó a cabo una investigación que partió de cuatro objetivos:

A. Caracterizar el perfil del docente asesor de educación básica e identificar el sistema de creencias implícitas en la práctica asesora y su relación con la formación continua y el desarrollo de competencias clave para el asesoramiento técnico pedagógico. B. Identificar los modelos de asesoría implícitos en el desarrollo de la función asesora en la educación básica. C. Identificar el modelo de formación continua que subyace en la práctica de las acciones formativas que se desarrollan para capacitar y/o actualizar a los asesores técnico pedagógicos de educación básica. D. Definir un conjunto de competencias clave que contribuyan a la definición de líneas para la formación continua del asesor técnico pedagógico de educación básica (Salinas, 2016, p.109).

La metodología que utilizó la autora fue mixta, y los instrumentos empleados parten de cuestionarios, entrevistas personales, consulta de documentos y foros de discusión. Realizó sus conclusiones desde lo cuantitativo a través de tres variables: asesoría, modelos de formación y competencias del asesor; y desde lo cualitativo con tres categorías: perfil del ATP, modelo de asesoría, formación y competencias. Así mismo, propuso aspectos para la mejora y líneas de investigación futuras en la formación de asesores.

En la variable asesoría concluyó que no hay un perfil único del asesor de educación básica, se ha llegado a esta función de formas diversas por lo que el asesor o asesora entiende y hace la función de distintas formas, desde una función administrativa, como técnico, monitor, mediador, facilitador, operador de programas, asesor de formación, colega, acompañante y amigo crítico. Esta “naturaleza cambiante [...] no le da la posibilidad de tener un modelo de asesoría homogéneo que logre caracterizarlo” (Salinas, 2016, p.240), lo que influye en su identidad como asesor.

En la variable modelos de formación concluyó que hay variedad en las acciones de formación continua para estos asesores, así como de los propósitos de éstas, el modelo de formación permanente más pertinente es el que armonice teoría-acción-reflexión-teoría. En la variable competencias del asesor concluyó que es necesaria la cualificación de los formadores, lo cual refirió como paradójico que se invierta tanto para la formación profesional de los docentes, pero no existía una propuesta firme y concreta para los asesores.

Cabe resaltar que esta tesis, se tomó como una fuente internacional por el lugar de su publicación, sin embargo, el estudio correspondía a la realidad de los ATP en México (Michoacán). Por tal motivo, la utilidad de esta fuente radicó en que es un referente para identificar los modelos de asesoría de los ATP en México, así mismo, amplía el panorama de la complejidad de esta función y el interés por la mejora a partir de su estudio e investigación.

En el año 2017, Sergio Tobón publicó en Estados Unidos un libro titulado: *Manual de Asesoría técnica pedagógica. Proyecto de investigación*, con el objetivo de orientar a las y los ATP en su preparación de acuerdo con el perfil e indicadores de sus funciones, determinadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y apoyando su formación para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y del enfoque socioformativo.

En este libro describió algunos problemas actuales de la sociedad que afectan la calidad de vida, la convivencia y el ambiente, y que requieren para su resolución individuos con pensamiento crítico, creativo y sistémico, que sean colaborativos y flexibles; para lo cual se requiere un sistema educativo acorde con estos retos, así mismo refiere como indispensable formar de manera continua a las y los diversos actores educativos, entre ellos la y el ATP, a quien le adjudica un rol esencial en el proceso de transformación y mejoramiento del sistema educativo.

Parte de una propuesta de intervención, para transformar prácticas educativas centradas en contenidos por aquellas enfocadas a la resolución de problemas del contexto, basada en el diagnóstico de prácticas pedagógicas y de las estrategias de aprendizaje, su informe, análisis y reflexión, orientada desde el modelo educativo

vigente. Para esto refirió que los asesores requieren realizar un proyecto de intervención y fortalecer características como: planeación por proyectos, trabajo colaborativo, tutoría, formación y manejo de instrumentos de evaluación. Este libro lo sistematizó en dos módulos, cada uno con una secuencia didáctica específica, en los que se trabaja la fundamentación y dimensiones del perfil y la elaboración del proyecto de intervención del ATP.

Los documentos anteriores dieron cuenta de la existencia de cambios en el personal de EE a partir de paradigmas internacionales como lo es la Educación Inclusiva, asimismo, de la importancia que en la Reforma Educativa 2013 tuvo la y el ATP, ya que se realizaron varios estudios internacionales para definir, caracterizar, afinar esta figura de México, la cual, anteriormente no era muy explícita y sistematizada. Desafortunadamente al derogar la reforma, la función de la y el ATP se vio mermada, sin embargo, la figura en la práctica persiste en varias zonas escolares de la Educación Básica, por lo cual tendrá que ser fortalecida y dignificada.

En lo respectivo al ámbito nacional, también se observó varios estudios interesados en la figura de ATP y que enfatizaron de forma positiva la creación de esta figura y sus funciones desde el planteamiento de la Reforma Educativa 2013, muestra de ello es que, en el año 2015, Graciela Cordero, Ariana Fragoza y María del Ángel Vázquez del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California publican el artículo: *“El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México”*, en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, con el objetivo de “analizar los primeros bosquejos del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en el marco de la reforma

educativa vigente en México, servicio cuyos lineamientos federales no han sido definidos aún” (Cordero, Fragoza & Vázquez, 2015, p.55).

La metodología que se utilizó es un análisis documental e histórico. Análisis documental del año 2013 y 2014 sobre el tema y análisis histórico desde el año 1994 a la fecha. Sus resultados son descriptivos indicando que en el año 2014 el servicio de asesoría, donde una de las figuras que lo conforman es el ATP, tiene muchas probabilidades de funcionar, ya que, es organizado desde el SEN para toda la Educación Básica. A esa fecha faltaba delimitar quien integraba este servicio, las funciones y la profesionalización de los docentes que tuvieran esa función de ATP. Este estudio servirá para fortalecer las conceptualizaciones pasadas y presentes de los docentes sobre esta figura y sus funciones.

En el año 2018, María del Carmen Patricia Saldaña y Ana Ma. Mata publican el artículo “Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar”, en la revista *Educando para educar* de la Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. El objetivo del estudio fue: “Implementar un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica que coadyuve a la mejora de la práctica educativa y, por lo tanto, del aprendizaje de los educandos” (Saldaña & Mata, 2018, p.47). Realizando este estudio desde una intervención en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, México, durante el ciclo escolar 2014- 2015.

La metodología utilizada fue cualitativa, sus técnicas: encuesta y observación, un cuestionario tipo Likert y videograbaciones. Los resultados obtenidos dieron cuenta

que desde esta forma de intervención hubo mejoría en la comunicación y cambio de actitud de los miembros de la comunidad educativa. Este estudio ayuda en la investigación a plantear esta estrategia como una propuesta funcional de asesoría, así mismo, hace reflexionar sobre en qué tanto la figura de la y el ATP es importante en un centro de trabajo cuya función de asesoría y acompañamiento la realiza el directivo con buenos resultados.

En el año 2019, Norma Nélica Reséndiz con el objetivo de contribuir al análisis y reflexión de la AaTP en el panorama educativo mexicano y desarrollo de propuestas de mejora para esta función (Reséndiz, 2019) publica el artículo llamado “Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos” en la *Revista Intercontinental Psicología y Educación* de la Universidad Intercontinental.

En su metodología realizó un análisis documental sobre los momentos que han definido esta función en México, algunas tensiones que han prevalecido y finalizó sugiriendo ciertos retos para su mejora. Los resultados de esta investigación arrojaron varias observaciones a la función que se ve entorpecida por otros factores, incluso su misma historia, así mismo arrojó un reto principal que surge de la poca información nacional, estatal y local sobre las acciones que realizan los ATP en las escuelas. La importancia de este texto radicó en que describió la necesidad de investigar y describir aquellas prácticas que dan cuenta de la labor actual del ATP en su función de mejorar las prácticas docentes individuales y colectivas de las escuelas.

También en el contexto nacional, Miguel Ángel Vértiz, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2019, publicó el artículo: “Diagnóstico de la Asesoría

Técnico Pedagógica en México, en el Contexto de la Reforma Educativa de 2013”. Localizado en Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, su objetivo radicó en el interés de “valorar el impacto que ha tenido la introducción del sistema profesional docente y el mecanismo de concursos de oposición para el ingreso de asesores técnicos pedagógicos al sistema educativo, a partir de la reforma educativa mexicana de 2013” (Vértiz, 2019, p.262).

Se aplicó una metodología cualitativa utilizando la aplicación de una encuesta al universo de 97 ATP´s del estado de Puebla, enviada por correo electrónico con la aplicación de formularios *Google*. Se concluyó que el sistema profesional docente en sí mismo no es suficiente para mejorar las capacidades, y que existen elementos para señalar la importancia del currículo y prácticas de las instituciones formadoras, así como los estudios de posgrado como elementos más determinantes en el desarrollo de capacidades de los ATP para identificar y, en consecuencia, atender las problemáticas pedagógicas de los docentes.

Cabe mencionar que, aunque criticó el servicio profesional docente, es decir, las formas en que las y los ATP accedían a la función, su tiempo de inducción y los concursos de oposición a los que este era sometido, este estudio en sí mismo le dio importancia a la función de asesoría que realizan estas figuras y mostró el interés que éstos tengan las capacidades que demanda su función para fortalecer, a sí mismo, a los docentes de sus escuelas.

Estos nueve artículos dieron pauta para observar la importancia de profundizar en las investigaciones sobre el quehacer de la y el ATP cómo figura de relevancia en el SEN; muestran la necesidad de observar a las y los docentes de EE y dar énfasis

en su formación continua frente a las necesidades, exigencias y cambios de paradigmas internacionales y nacionales.

La justificación de la presente investigación partió de la función de asesoría que se modifican y varían sus prácticas, actividades, márgenes de acción y responsabilidades de acuerdo con el nivel, contexto, servicio educativo y figura desde donde se desarrolla dicha asesoría (Reséndiz, 2019). Esto ha traído como consecuencia que se presenten imprecisiones y problemas en la función de la figura de ATP.

En el año 2013, con la reforma educativa (actualmente abrogada) a la figura de ATP se trata de dar una formalidad, precisión y regulación, tanto a su proceso de ingreso como a su desempeño, otorgándole mayor peso a su carácter académico contra el aspecto administrativo que en ocasiones desempeñaba y que en este momento se prohibía: se diseñó su perfil, parámetros e indicadores; tenían que realizar un proceso de inducción por dos años y reafirmar su cargo a través de otro proceso.

Aún definida esta figura educativa, se siguen mostrando líneas de tensión significativas que dificultan llevar a cabo las funciones y responsabilidades planteadas: “La experiencia muestra que las asesorías se han tomado más como una fiscalización que como un acompañamiento, por lo que, en consecuencia, han ocasionado malestar entre los docentes, quienes se sienten amenazados” (Saldaña *et.al.*, 2018, p. 51).

Varios estudios, anteriores a estos documentos normativos, mostraron algunas limitaciones sobre las y los ATP que sería necesario revisar si persisten, han sufrido

alguna modificación, se han eliminado o han surgido otras a raíz de estas delimitaciones de la figura mencionada:

En una revisión de la literatura sobre estudios de “Asesores Técnicos Pedagógicos” (ATP’s), se identifican limitaciones como la asociación que hacen los docentes de la “Asesoría Técnico Pedagógica” (ATP) como actividad evaluadora (Feinstein, O. N., 2012), las dificultades para realizar prácticas inclusivas dentro del aula (Graham, L., Jeanette, B., & Anne, B., 2015), la necesidad del apoyo a docentes para lograr aprendizajes visibles (Hattie, J. 2012), la relevancia del clima comunicativo en el aula (Castellá, J; Comelles, S; Cros, A. y Vilá, M., 2007). Reyes y López (2009), señalan limitaciones derivadas de la profesionalización (falta de perfil y capacitación) otras por aspectos burocráticos (trabajo administrativo, exceso de dependencia a la autoridad inmediata, falta de coordinación entre programas, resistencia al cambio) y otros derivados de la insuficiencia de recursos, donde lo más importante es que en su conjunto se constituye en un débil reconocimiento institucional (Vértiz, 2019, p. 262).

Estas figuras asesoras han sido piezas movibles pero necesarias en el Sistema Educativo Nacional para la capacitación y formación docente, para llevar a cabo proyectos educativos, talleres, mejora y transformación de las escuelas, entre muchas actividades que le han sido conferidas, así mismo, gracias a una gestión pedagógica adecuada desde la asesoría se pueden mejorar las prácticas docentes, la calidad educativa de la institución como lo señalan Saldaña & Mata (2018), y por ende, el desarrollo académico de los alumnos.

En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función, y las tensiones y retos más significativos para su mejora. En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función, y las tensiones y retos más significativos para su mejora (Reséndiz, 2019, p.155).

En México se ha establecido para todo el SEN una educación inclusiva, es decir, una educación en donde se valore y se dé respuesta a la diversidad del alumnado, desde una postura en donde todos somos diferentes en características y necesidades, pero

igual en derechos. El llevar a cabo una educación inclusiva exige modificar y desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas:

Implica reconocer las diferentes necesidades de los educandos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación activa con sus comunidades (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019, p.18).

El desarrollo de la educación inclusiva demanda el cambio de referentes de la comunidad educativa, la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, la implementación de la accesibilidad, la implementación de ajustes curriculares, medidas específicas y el uso de apoyos, así como, el desarrollo del DUA, es decir, un diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, una estrategia didáctica en las aulas, que responda a las características y necesidades de todo el alumnado; un diseño creado así desde un principio, que implique para su desarrollo pocos ajustes curriculares, ahorre tiempos y esfuerzos de todos los involucrados.

El DUA ayuda a los docentes a crear, desde un inicio, currículos que respondan a la diversidad de su alumnado y al mismo tiempo eliminar barreras que enfrentan los más vulnerables, al flexibilizar los objetivos, métodos, materiales y formas e instrumentos de evaluación desde tres principios, donde se proporcionan múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y de implicación (el porqué del aprendizaje). Aunque la educación inclusiva supone el reconocimiento del derecho a la educación de todo el alumnado, las políticas educativas han organizado y orientado sus acciones enfocadas a los grupos más vulnerables:

Estos grupos han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Son los que

tradicionalmente han experimentado exclusión, discriminación y segregación. Con frecuencia, los educandos procedentes de tales grupos han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. El enfoque de educación inclusiva implica dar prioridad a la eliminación de las BAP que afectan a estos grupos (SEP, 2019, p. 26).

Es así como, se consideró necesario realizar la investigación sobre la AaTP que realizan los ATP de EE en el estado de Zacatecas desde los requerimientos nacionales e internacionales, para asesorar a los docentes acerca del DUA, como un requisito que impulsa la puesta en práctica de las dimensiones de la educación inclusiva. Para el presente estudio se escogió como caso de estudio las y los ATP del servicio de EE en el estado de Zacatecas, que en el inicio de la investigación eran 29 ATP en todo el estado.

En la presente investigación se estableció como objetivo general identificar cómo se lleva a cabo la AaTP por parte de las y los ATP en el servicio de EE a partir de los planteamientos del DUA y describir los resultados obtenidos, tomando como caso de estudio las y los ATP de EE del estado de Zacatecas. Como objetivos específicos se establecieron tres, el primero de ellos fue analizar la AaTP como una acción realizada por profesionales para proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a las y los docentes, y a la escuela en su conjunto, así como sus modelos de trabajo, para mejorar la práctica profesional en el nivel básico educativo.

El segundo fue analizar la profesionalización docente, la formación, la práctica, los modelos de trabajo desde los contextos internacional, nacional y local que rigen la práctica pedagógica de las y los docentes de EE, y el DUA. El tercer objetivo específico fue evaluar la AaTP que se realiza en el estado de Zacatecas para implementar el DUA y su relación con la formación inicial, formación continua, los

modelos de trabajo y estrategias de las y los ATP de EE. Cabe mencionar que, no se alcanzó la participación de todas y todos los ATP contemplados para el logro de este último objetivo debido a la falta de respuesta de algunas y algunos ATP, por lo cual, sólo se obtuvo un acercamiento en la presente investigación.

Como hipótesis de trabajo del presente estudio se señaló lo siguiente: las y los ATP de EE del estado de Zacatecas que tienen formación inicial, conocimiento y dominio de lo que se plantea en el DUA llevarán de una mejor manera la AaTP, lo que influirá en la obtención de resultados favorables en la aplicación del DUA por parte de sus asesoradas y asesorados. Cabe señalar que este tipo de hipótesis son “generales, emergentes, flexibles y contextuales, que van afinándose, ya que se adaptan a los datos, primeros resultados y avatares del curso de la investigación” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 401).

En esta investigación se partió de tres conceptos clave. El primero de ellos fue la Asesoría Técnica Pedagógica. En los artículos del 73 al 76, del Capítulo III, del Título Quinto: Del reconocimiento, de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) se estableció las disposiciones con las que se desarrolla la AaTP en el Sistema de Educación Básica. Ésta se define como:

Una función en la que los docentes participantes proporcionan apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del educando (Diario Oficial de la Federación (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019b, s/p).

Sus propósitos:

Acompañar, apoyar, asesorar y recomendar a los colectivos docentes conforme a las necesidades de mejora de las prácticas educativas detectadas, a partir de las evidencias, observaciones, visitas y requerimientos expresados por estos

colectivos, así como de los procesos y resultados de aprendizaje de los educandos,
Favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela (DOF, 2019b, s/p).

Asimismo, refirió que el personal docente que realiza esta función será seleccionado a través de elementos multifactoriales y asignado como un reconocimiento; a través de un movimiento lateral; temporal con duración de 3 ciclos escolares. Sin embargo, para el presente estudio, estos puntos no fueron tomados como requisito, ya que, la investigadora toma la función de ATP desde la pasada Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en donde esta función fue asignada como una promoción a la función.

En el documento Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) del año 2020 se identificó al personal con funciones de AaTP o ATP como un “docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (SEP, 2020b, p.11). Cabe mencionar que suele diferenciarse las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento, para el presente estudio, estas tres acciones comprendieron el término de AaTP.

El segundo concepto fue el trabajo docente desde la Educación Especial en el SEN. Este trabajo docente lo realizan los profesionales encargados de impartir EE, la cual, se otorga a alumnas y alumnos:

En condiciones necesarias, previa decisión y valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, derivados por una condición de salud, para garantizar el derecho a la educación de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación [...] Prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019a, s/p).

La EE se encontró de acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) del año 2019, en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. Su atención fue modificada por las políticas nacionales e internacionales de inclusión quedando sus disposiciones dentro del capítulo VIII: De la Educación Inclusiva. La EE, se ofrece para apoyar “para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria” (DOF, 2019a, s/p), “es un servicio educativo que ofrece atención con equidad a alumnos con discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes y de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades” (SEP, 2019, p. 111).

Los docentes de EE en Zacatecas realizan su trabajo en los servicios de apoyo, que son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y los servicios escolarizados, que son los CAM. Para el presente estudio se incluyó a ambos como docentes de EE.

Finalmente, el tercer concepto fue el Diseño Universal para el Aprendizaje. Para la implementación de la educación inclusiva una acción mencionada, es la aplicación del DUA, este se refirió como:

La creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico; es decir, diseñar y construir los espacios que consideren las diversas necesidades de las personas y el diseño para todos. En el ámbito educativo este concepto implica la elaboración e implementación del currículo de los diferentes tipos y niveles

educativos, bajo los principios de interculturalidad, flexibilidad y contextualización, a fin de que respondan a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades inherentes al alumnado; también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos a todos, mediante múltiples formas de representación; de acción y expresión, y de motivación (SEP, 2019, p.25).

El DUA ayuda a los docentes a crear, desde un inicio, currículos que respondan a la diversidad de su alumnado y al mismo tiempo eliminar barreras que enfrentan los más vulnerables, al flexibilizar los objetivos, métodos, materiales y formas e instrumentos de evaluación desde tres principios, desde donde se proporcionan múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y de implicación (el porqué del aprendizaje) (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubilaga, 2013).

La metodología que se utilizó para la presente tesina fue bajo un enfoque mixto, de tipo exploratorio - descriptivo. Según Hernández *et.al.*, (2018) el enfoque mixto se refiere a:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 612).

En tal sentido, la recolección de datos cualitativos y cuantitativos fueron analizados en interacción para optimizar la interpretación de la información. Partió de un estudio de caso, con las y los ATP del servicio de EE del estado de Zacatecas. De acuerdo con Hernández *et.al.*, (2018) el estudio de casos se define como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis

y apoyar el desarrollo de teoría” (Hernández & Mendoza, 2008 citados en Hernández *et.al.*, 2018, p. 185).

Se realizó investigación documental, iniciando con la identificación y lectura analítica de la bibliografía, mediante la consulta de artículos, manuales, libros, tesis, leyes y reglamentos de acuerdo con el marco teórico y el índice tentativo presentado, que posibilitó profundizar en categorías teóricas referidas a la línea de investigación.

Asimismo, para la obtención de los datos cualitativos y cuantitativos, a partir del análisis del material bibliográfico y de los documentos normativos vigentes, se organizó y aplicó mediante un cuestionario, que se distribuyó por vías electrónicas (correo electrónico y aplicación de *WhatsApp*), según Torres, Paz & Salazar (s/f) al modo en que fue contestado se le denomina cuestionario autoaplicado, a las y los ATP del servicio de EE del estado de Zacatecas relacionado a sus conocimientos, percepciones, formación continua y su práctica relacionada con la AaTP sobre el DUA. Se realizó una selección de la muestra de tipo intencional con las y los profesionales ATP del servicio de EE del estado de Zacatecas, siendo distribuido el cuestionario a todas y todos ellos, sin embargo, sólo se obtiene la respuesta de 13 ATP.

Finalmente se realizó un análisis de este instrumento para conocer la situación actual de las y los ATP del estado de Zacatecas relacionadas a la AaTP sobre el DUA en sus centros de trabajo y a partir de esto se elaboró una propuesta de mejora para la AaTP y se señalan unos retos que implica la AaTP sobre el DUA en Zacatecas.

De acuerdo con la situación de pandemia que vive el mundo, se decidió contactar y trabajar con los participantes de esta investigación a través de aplicaciones

digitales como uso de correo electrónico y *Whatsapp*, así como por llamadas telefónicas.

La presente investigación está estructurada por tres capítulos. El primero de ellos se denomina “La Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica”, en éste se desarrollan tres subtemas esenciales para comprender lo que implica la AaTP en la educación. En el primero de ellos llamado “Historia y actualidad de la Asesoría técnica pedagógica”, se realiza un recorrido histórico por el que ha atravesado esta función desde sus inicios hasta las últimas modificaciones legales, normativas y operativas, esto se hace necesario para identificar el momento en que surge la necesidad de la figura de ATP dentro del sistema educativo mexicano, las problemáticas a las que se ha enfrentado, de forma general las actividades que han realizado, sus campos de acción, realidades y los retos actuales a los que se enfrenta.

En un segundo subtema señalado como “Profesionalización de las y los Asesores técnico pedagógicos” se describe la profesionalización que debe tener un ATP y, así, obtener las competencias deseables para su función; se observa cuáles son estas competencias que el sistema educativo ha sistematizado, los propósitos y sus responsabilidades, mismas que se describe al realizar una comparación de las dos últimas visiones nacionales en las cuales ha transcurrido la figura de ATP.

Este subtema profundiza las disposiciones del gobierno federal actual, 2018-2024 y el sexenio anterior, 2012-2018. Aspecto que es necesario realizar, ya que, en el momento actual transitan tres tipos de ATP dentro del SEN en la educación básica, el ATP con clave de Docente con funciones de AaTP, el ATP sin clave, pero con funciones fijas de AaTP y el ATP por reconocimiento.

En el tercer subtema, nombrado “Modelos de la Asesoría técnica pedagógica”, se realiza una descripción de los modelos, fases y ejes, así como la mención de algunas estrategias de la AaTP, en donde, se enfatizan los primeros observando los objetivos de su utilización, sus posibles resultados y la forma de evaluar cada uno de ellos.

El segundo capítulo se denomina “La práctica pedagógica de Educación Especial”. En este se desarrollan tres subtemas: el primero llamado “Educación especial en el ámbito internacional”, se observan aspectos de la formación y práctica de las y los docentes de EE en algunos países, tanto de Europa, como de Estados Unidos y América; así como sus modelos de trabajo.

El segundo subtema designado como “Educación especial: historia y actualidad en México”, se aborda la formación y práctica de los docentes de EE, desde inicio de nuestro SEN, inicios del siglo XX, hasta la actualidad. Se profundiza en los servicios de EE, sus estructuras y sus modelos de trabajo en México. Finalmente se desarrolla un tercer subtema nombrado “Diseño Universal para el Aprendizaje”, donde se aborda este diseño y su relación con la educación inclusiva.

El tercer capítulo se denomina “Asesoría Técnica Pedagógica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Análisis de resultados”. Este se desarrolla en tres subtemas, el primero de ellos fue “Asesoras y asesores técnico pedagógicos. Contexto de trabajo y caracterización” en donde se realiza una descripción del contexto de trabajo de las y los ATP de EE en el estado de Zacatecas y se mencionan las características particulares de las y los ATP participantes en el presente estudio.

En segundo subtema llamado “Asesoría Técnica Pedagógica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje” se realiza un análisis de los conocimientos y acciones de las y los ATP del servicio de EE en el estado de Zacatecas relacionados con el DUA, sus conocimientos, su práctica y sus modelos de trabajo, así como el desarrollo de la AaTP sobre el DUA.

Finalmente, en un tercer subtema llamado “Relación entre las y los Asesores técnico pedagógicos y su asesoría”, se expone un cruce de las características personales, el contexto de las y los ATP, su formación continua, así como las práctica de asesoría para la implementación del DUA en Zacatecas como requisito de la Educación inclusiva a nivel nacional e internacional.

CAPÍTULO I

LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En el presente capítulo se desarrollan tres subtemas esenciales para comprender lo que implica la AaTP en la educación básica. Se realiza un recorrido histórico por el que ha atravesado esta función desde sus inicios hasta las últimas modificaciones legales, normativas y operativas; se describe la profesionalización que debe tener un ATP y así obtener las competencias deseables para su función.

Se observará dichas competencias que el sistema educativo ha sistematizado, los propósitos y sus responsabilidades. Y se realiza una descripción de los modelos, fases y ejes para realizar asesoría educativa, en donde, se enfatiza los primeros observando los objetivos de su utilización, sus posibles resultados y la forma de evaluar cada uno de ellos.

1.1 Historia y actualidad de la Asesoría técnica pedagógica

Se debe diferenciar los términos de la AaTP como función y de la y el ATP como una figura que ha fortalecido en los últimos años, desde el lugar de las supervisiones de zona escolar, este cargo. Hablar de la AaTP no es hablar necesariamente de la función que realiza la y el ATP, ya que la han desarrollado otras figuras, como personal directivo y de supervisión, desde sus inicios. Por lo tanto, para conocer las circunstancias actuales en las que transita la y el ATP, reconocer a esta figura y las responsabilidades que se le adjudican dentro del SEN vigente, es necesario realizar un recorrido histórico sobre la AaTP en la educación básica.

En México los inicios de la AaTP se remontan a la creación del SEN, desde la fundación de la escuela como institución y la transformación de la profesión docente que pasó de ser realizada en casa del alumnado o de la o el docente a realizarlo en un lugar público aumentando la cantidad de estudiantes en un mismo espacio; así mismo, se fueron estableciendo las escuelas normales para la formación de las y los docentes.

En este creciente y nuevo sistema educativo surgen las necesidades de organización y administración. La AaTP fue desempeñada primeramente por las y los inspectores quienes se dedicaban a llevar la pedagogía moderna a las y los docentes que no tenían una formación como tal, y permaneció así hasta la década de 1960 sobre todo en las zonas rurales. La función asesora estaba dividida en las figuras de las y los supervisores administrativos y las y los supervisores técnicos.

Las actividades de las y los supervisores administrativos fueron: garantizar la asistencia del alumnado a la escuela como un derecho a la educación, que las y los docentes impartieran clases y asegurar una infraestructura mínima en las escuelas. En cambio, las funciones de las y los técnicos fueron: organizar conferencias pedagógicas o academias con las que actualizaban a las y los maestros. Finalmente, por algunas dificultades la supervisión administrativa y la supervisión técnica terminaron unificándose en una sola figura (Arnaut, 2006).

A final de la década de 1920 surgieron las misiones culturales con los objetivos de capacitación, contribuir a la actualización, acompañamiento y orientación de las y los maestros rurales. Estas funciones fueron realizadas por diversas instancias: delegadas y delegados instaladores, personal de inspección, misioneras y misioneros

culturales, escuelas normales rurales, siendo central la función de la y el supervisor rural. Finalmente, en la época cardenista, las y los supervisores rurales quedaron encargados de estas funciones cuando las misiones culturales y las escuelas normales rurales entraron en crisis (Arnaut, 2006).

El SEN tuvo un crecimiento acelerado de escuelas y de docentes con lo cual disminuyeron las actividades para la función de asesoría ocasionado por el énfasis en aspectos normativos y administrativos. En los años sesenta, con la finalidad de apoyar en las materias de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, el personal de apoyo técnico pedagógico se unió a Jefaturas de Enseñanza en Educación Secundaria y a Mesas Técnicas de Educación Primaria (Salinas, 2016).

De 1940 a 1978, en un periodo de expansión tan acelerado del Sistema Educativo Nacional –particularmente en la educación primaria–, la supervisión realizó tantas actividades que poco pudo hacer para desempeñar la función de acompañamiento y de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas... se presentó un desdibujamiento de la función técnica en la gestión del sistema (Arnaut, 2006, p. 21).

A finales de la década de los setenta se crearon las Federaciones Generales de la SEP en cada uno de los estados, y se puso en marcha de un programa tipo comando de nombre *Educación para Todos* (1979-1982). Con esto se dio un resurgimiento de la función de apoyo técnico pedagógico desde dos orígenes: uno por la diversificación de programas y otro por la descentralización, ya que, primeramente hubo la necesidad de crear equipos técnicos para poder llevar a cabo muchos programas experimentales y pilotos en las escuelas a las que se les dio cobertura y se necesitó contar con personal calificado, pedagógicamente hablando, en las nuevas Federaciones pues la mayoría de las y los delegados no provenían del magisterio.

Así empezaron a desarrollarse a un ritmo más acelerado, especialmente en la administración educativa federal de cada estado, las llamadas *mesas técnicas* de cada nivel y modalidad educativa; es decir, se conformaron los equipos técnicos para sacar adelante los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como la de la educación especial, la cual constituyó la primera emergencia para atender a niños con capacidades diferentes (Arnaut, 2006. p 23).

En la década de los años noventa hubo dos reformas: una administrativa y una educativa. La primera fue la federalización, transferencia y descentralización de los servicios de educación básica y normal; la segunda la modificación de planes y programas de estudio de educación básica y normal, esto promovió la necesidad de consolidar los cuadros técnicos en cada uno de los estados. Sumando a eso se crearon una gran diversidad de programas educativos, por lo que varias y varios docentes dejaron sus escuelas para desempeñar las funciones de apoyo técnico pedagógico, sobre todo del magisterio federal debido a que el gobierno federal contaba con más recursos financieros.

En el decenio de los 90, la publicación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, dio lugar a la integración de "Equipos Técnicos" a nivel federal y la creación de sus homólogos en las entidades, encargados de operar el subsistema transferido por el gobierno federal para atender el Programa Nacional de Actualización Permanente. En esta etapa, se crean las Instancias Estatales de Actualización y a los más de 500 Centros de Maestros instalados en cada entidad, lo que da pauta a un nuevo grupo de asesores que se convierten en agentes operadores de los programas nacionales y estatales de actualización permanente (Salinas, 2016, p.11).

La función asesora y las y los docentes que la realizaban, en sus diferentes modalidades y niveles, fue creciendo conforme las necesidades del SEN fueron aumentando, relacionadas a las políticas, iniciativas oficiales o programas a desarrollar.

En consecuencia, el número de docentes comisionados para realizar actividades distintas a la docencia fuera del aula y la escuela fue creciendo cada vez más, de forma más desordenada que planificada y sin que nadie lo

objetara; con el correr del tiempo, estas figuras fueron conocidas como ATP (Guerra, 2018, p.9).

Comboni refiere que en el año de 1998 se instrumentó el Programa de Apoyo Técnico Pedagógico (PATP) dentro de la Dirección General de Educación indígena, pero fue hasta el año 2003 que se generó la figura de ATP como un agente educativo especializado en la asesoría pedagógica para desarrollar acciones para fortalecer el trabajo académico de las escuelas y estos fueron incorporados en cada zona escolar junto con su supervisora o supervisor, o, jefas y jefes de sector (Guerra, 2018).

En el año 2004, gracias a los acuerdos del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), se conformó una comisión SEP- Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer la normatividad que sistematizara el servicio de apoyo técnico pedagógico a la escuela. Lo cual generó información para la propuesta general del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela y una visión integral sobre las necesidades del personal que realiza la función de apoyo técnico (Bonilla, 2006).

Dada la indefinición de funciones de estos asesores y diversos problemas ligados con su labor, en 2004 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas conformó la Comisión Secretaría de Educación Pública (SEP)- Autoridades Educativas, con la intención de elaborar una normativa que regulara el servicio técnico-pedagógico, lo cual dio origen al Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), que en un primer momento estuvo a cargo de los Centros de Maestros y las instancias responsables de formación continua (Cordero, Fragoza & Vázquez, citados en Reséndiz, 2019, p. 159).

Las tres instancias oficiales responsables de proporcionar apoyo técnico a las escuelas basadas en el documento “Orientaciones generales para constituir y operar el sistema de asesoría académica a la escuela” fueron los equipos técnicos estatales, los Centros de Maestros y las supervisiones escolares. Otra instancia en la cual incidieron las y los ATP, fueron los Centros de Desarrollo Educativo CeDE que tenían

la finalidad de regionalizar las supervisiones escolares de todos los niveles educativos (Salinas, 2016).

Para ser considerado como ATP, antes del año 2013, fue necesario que la autoridad educativa emitiera una comisión a la o el docente que iba a desempeñar esta función, en ella se le asignaba a alguna supervisión de zona escolar y conllevaba una remuneración económica variable, dependiendo el nivel escalafonario y la cantidad de plazas que tenía, pues uno de los beneficios que se tenía fue la compactación del horario cuando se tenía doble plaza (Vértiz, 2019).

Sánchez, Cordero y Bocanegra realizaron en 2009 un estudio en donde narran las experiencias del Departamento de Educación Primaria y refieren la forma en la que las y los ATP llegaron a esa función: un 85% fueron invitados directamente por su supervisor de zona escolar, el resto fueron recomendados por directivos o por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, así mismo, mencionan que atendían de tres a cinco programas cada asesor (Guerra, 2018).

De este modo, a partir de los noventa y hasta el inicio del nuevo siglo en México (2013), los asesores pedagógicos tuvieron como tareas centrales la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos federales relativos a la política educativa nacional en las escuelas; el diseño e impartición de cursos y talleres de actualización, y la elaboración e instrumentación en los estados de propuestas de proyectos educativos y de contenidos pedagógicos específicos, principalmente (Calvo, 2007; Cordero, Fragoza & Vázquez, 2015, citados en Reséndiz, 2019, p.160).

Pese a esta definición de las tareas centrales se mostraron dificultades con la asesoría: había inequidad en las condiciones de operación, carencia de preparación o capacitación adecuada, ambigüedad e indefinición en las funciones, falta de planeación conjunta e integral, posición laboral débil, aumento de la carga administrativa y burocrática (Calvo, 2007; Castro, 2008; López, Reyes y Guerra, 2009;

Reyes y López, citados en Reséndiz, 2019). Anterior al año 2013, “se empezó a vincular a estos asesores con la idea de que eran “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, (se mostró una) posible imprecisión de los datos acerca de quiénes eran y cuántos asesores había en ese entonces” (Reséndiz, 2019, p. 162).

En el año 2013, se realiza una reforma educativa y surge la LGSPD, en donde se especificaba dos formas por las que se podía llegar a ser ATP, por promoción y por reconocimiento. La primera de ellas se obtendría después de realizar un concurso de oposición (evaluación), cursos de capacitación y ratificar la función dos años después, la segunda de ellas sería un movimiento lateral temporal.

De esta forma muchos ATP que se encontraban ya en la función regresaron a las aulas en vez de realizar su evaluación, lo que disminuyó en cantidad en los primeros años de esta reforma, algunos otros realizaron su evaluación por lo que su experiencia en la función fue mayor. Paulatinamente aumentó el número de ATP debido a aquellas y aquellos docentes que pasaron su evaluación y a las y los cuales se les asignó un lugar en una supervisión (Reséndiz, 2019).

Durante el ciclo escolar 2017-2018 se tenía calculado un total de 13 111 ATP a nivel nacional, de ellos 7615 mujeres y 5496 hombres, distribuidos en 14,482 zonas escolares. Cabe mencionar que Zacatecas se encontraba identificado como uno de los cuatro estados más graves por no cumplir con el número requerido de ATP por zona escolar, según la normatividad de ese momento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (s/f), p.3).

Esta reforma educativa pretendió con las y los ATP: determinar sus procesos de promoción o ascenso vertical; la regulación de la figura de estas y estos asesores; el diseño de un perfil, parámetros e indicadores, el planteamiento de la existencia de dos tipos de ATP uno por promoción que ingresaría por un concurso con función permanente y los de reconocimiento con función temporal hasta de cuatro ciclos escolares; la ubicación de su labor en el marco de los Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica en la Educación Básica (SATE), documento que se publicó en el año 2017; el establecimiento de un periodo de inducción; la definición de su carácter académico con la prohibición de que se dedicaran a actividades administrativas y la exigencia de implementar un programa integral de organización (Reséndiz, 2019).

Es así como las y los ATP tenían la responsabilidad de brindar a otras y otros docentes la asesoría y ser agentes de mejora de la calidad de la educación para las escuelas. Así se concibe a la y el ATP como un especialista en alguna de las siguientes áreas: 1) Lenguaje oral y escrito, 2) Matemáticas, 3) Educación Especial o 4) Educación Física; y ubicado en algún nivel educativo: preescolar, primaria o secundaria (Vértiz, 2019). De esta forma realizan en el ciclo escolar 2014-2015 el examen de oposición para la función la primera generación de ATP bajo esta forma de ingreso, siguiendo otras tres generaciones más cada ciclo escolar.

Sin embargo, estos ATP tuvieron dificultades ante esta nueva forma de incorporación a la función de ATP. En 2017, para la generación que iba a promoverse en la función, hubo cancelación de los instrumentos de la Etapa 3 Examen de conocimientos, lo cual fue emitido mediante un Oficio de la Comisión Nacional del

Servicio Profesional Docente fechado 11 de agosto del 2017. En donde se mencionaba que esto se debió a errores al elaborar dicho instrumento, y que éste no contaba con los criterios técnicos suficientes, no era parámetro para ser evaluado. (Mesa Permanente de Política Educativa (MPPE), 2021).

A raíz de esto realizan acciones para el cumplimiento de lo estipulado, se movilizan las y los ATP de varios estados, creando en el año 2017, el Comité Nacional de Asesores Técnico Pedagógicos CONATP. En la primera audiencia de este comité con la Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente, se conoce otra de las limitaciones que existían frente a la función: que no se realizaron las gestiones correspondientes ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para la autorización del techo presupuestal y la creación de las categorías como soporte oficial y normativo como ATP en la estructura del SEN (MPPE, 2021).

¿Es cierto que el examen no cumplía con los parámetros necesarios, o el trasfondo de todo fue, la no gestión de la categoría y techo presupuestal ante las instancias correspondientes? y por eso nos cancelaron el examen, de ese momento, que ya nos daba, se podría decir, acceso a ese nombramiento definitivo (MPPE, 2021, 45m 38s – 46m 05s).

Finalmente, a inicios del año 2018 se realiza el examen para asignar la categoría a ATP de primera y segunda generación, es decir, aquellas y aquellos ATP que en un primer momento se evaluaron para incorporarse a la función durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Aquellas y aquellos que obtuvieron en dicho examen la denominación “cumple con la función” iniciaron administrativamente un proceso llamado “cancelación – creación de la categoría”, cancelando para ellas y ellos su categoría como docentes frente a grupo y generando la de ATP. En este

proceso se les entrega su categoría correspondiente de ATP a cerca de 3500 docentes.

Durante la transición de cambio de gobierno federal se refiere que el presupuesto está aprobado para la función, pero no se habla de evaluaciones para la tercera y cuarta generación, aquellas y aquellos ATP que se evaluaron durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. En octubre del 2019 se da la derogación y abrogación de la LGSPD, con lo cual más de 7500 docentes quedaron en espera de terminar el proceso que los llevaría a obtener la categoría de ATP de 3ra y 4ta generación (y segunda generación de las y los ATP del estado de Guerrero), quedando sólo con un incentivo económico permanente denominado: KW (MPPE 2021).

Dentro de la LGSCMM que suple a la LGSPD, en su artículo 74 se menciona que la asesoría se designará como un reconocimiento a la y el docente que pretenda realizar esta función, responderá a un movimiento lateral por tres años, a través de una selección en la cual se tomarán en cuenta elementos multifactoriales que determinará la SEP (DOF, 2019b).

Asimismo, en el artículo Décimo Cuarto transitorio de esta misma ley, menciona que el personal con funciones de AaTP que cuente con la categoría otorgada dentro de la LGSPD podrá participar en los procesos de promoción y aquellas o aquellos que se encuentren en periodo de inducción, continuarán recibiendo el incentivo que le fue asignado, de manera permanente, sin menoscabo de que puedan participar en otros procesos de promoción (DOF, 2019b).

1.2 Profesionalización, perfil y función de las y los Asesores técnico pedagógicos

Cuando se habla de profesionalización, se refiere a la formación de alguna persona dentro de su profesión, hablamos de la adquisición tanto teórica como práctica de las competencias deseables para realizar su trabajo. Tobón (2017) menciona algunos temas en los cuales debe enfocarse la formación de todo el SEN, junto con todos sus actores: los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación; así como, en la gestión educativa.

Esta formación tiene que realizarse desde actividades continuas de capacitación, asesoría, apoyo, supervisión y seguimiento; debe iniciarse desde la adquisición de competencias para el diagnóstico de los procesos y resultados educativos, pasando por la formación de instrumentos pertinentes para realizar estas acciones y finalizando con las competencias para realizar un análisis educativo y poderlo plasmar mediante informes claros y pertinentes. ¿Cuál es la profesionalización por la cual tiene que transitar el ATP y quien se encarga de esta?

En el Marco del SAAE, la profesionalización “se entiende como el proceso de adquisición de los rasgos deseables del perfil del asesor, el cual, en tanto que se define por un conjunto de competencias específicas, sólo se logra al completar la práctica con la teoría, mediante un ciclo formativo que integra las prácticas de apoyo a las escuelas en un contexto de acción regional, el análisis de las situaciones que afectan el logro educativo, el estudio de temas específicos con apoyo de pares o instituciones formadoras de docentes, la formulación de estrategias de solución y la reflexión sobre el propio desempeño” (SEP-SIRAAE, 2012, citado en Salinas, 2016, pp. 29-30).

El SEN ha creado instancias formadoras para las y los docentes: en 1944 crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1971 se transforma en la Dirección del Mejoramiento Profesional del Magisterio, veinte años después surge el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio

(PRONAP) y en el año 2006 se convierte a Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

En los anteriores, las autoridades educativas estatales junto con los Centros de Maestros podían desarrollar sus propios programas elegidos libremente por las y los docentes. En el caso de las y los ATP antes del año 2004, “no se consideraba relevante la formación del personal que realiza labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado” (Salinas, 2016, p.26).

Varios autores han señalado que existen limitaciones para la función que realizan las y los ATP, relacionadas con la falta de perfil, profesionalización y capacitaciones que han recibido, así como de aspectos burocráticos e insuficiencia de recursos que muestran un débil reconocimiento institucional a la figura (Reyes & López, citados en Vértiz, 2019).

Guerra (2018) menciona como problemáticas detectadas en la función de ATP, es que estos transitan periódicamente de un curso a otro, sin que exista de por medio orientación o capacitación para ello, no se cuenta con un modelo de asesoría para el PRONAP 1 que oriente las funciones y delimite sus responsabilidades, ni existen programas de desarrollo profesional dirigidos a los equipos técnicos para que posean una sólida formación.

“El desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento de competencias profesionales de los ATP por parte de las instancias formadoras de docentes son aisladas, se limitan a cursos y talleres que no se integran en un trayecto formativo” (Guerra, 2018, p. 16). Relacionando la forma de incorporación a la función de ATP por promoción que promovió la reforma educativa del año 2013 y su relación con las

competencias que debiera tener esta figura, se observa la necesidad de políticas que fortalezcan a las instituciones formadoras:

El sistema de formación, que incluye tanto currículum como prácticas de los formadores, y la formación en posgrado, constituyen estrategias más eficaces para aumentar la capacidad de los ATP's de detectar y atender en consecuencia, problemáticas pedagógicas como espera la reforma educativa de 2013 en México. [...] intuitivamente este (sic) forma de incorporación de personas al sistema educativo permitirá un procesos (sic) de selección basado en el mérito y la posibilidad de incorporar a los más capaces, pero si puede ser un hallazgo que permita la reflexión sobre la necesidad de acompañar este sistema con políticas que frotalezcan (sic) a las instituciones formadoras de docentes y promuevan la formación de posgrado, es decir, que muy probablemente un sistema de ingreso por concursos de oposición por sí mismo no genera las capacidades necesarias en los docentes (Vértiz, 2019, p. 269).

La y el ATP como figura esencial en el proceso de transformación y mejoramiento del sistema educativo, debe orientar sus actividades desde un modelo educativo vigente, tener como base un enfoque o modelo que lo oriente, así como fortalecer las características de planeación por proyectos, trabajo colaborativo, tutoría, formación y manejo de instrumentos de evaluación (Tobón, 2017). Siguiendo esta postura, para conocer la profesionalización de los ATP, es necesario conocer el perfil y la función del asesor ubicados dentro de su contexto educativo vigente.

En el año 2004, como ya se había comentado, se crea el SAAE como guía para que las entidades pudieran regular y emitir la normatividad, la selección, permanencia y formación de la y el ATP. Durante la reforma en la educación básica que transformó plan y programas de estudio 2011, se creó el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela cuya operativización fue plasmada en el documento SATE, que se emitió en el año 2017.

Durante la transición del cambio de gobierno federal, surgieron varios documentos que suplieron al SATE como los "Lineamientos generales del Sistema de

Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica SISAAE” en 2019 y el SAAE en 2020. En el año 2020, el 13 de marzo, se publica el documento “Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como ATP en educación básica”.

En este último documento se describen propósitos, funciones, características, requisitos y proceso de selección; asignación y revocación; elementos multifactoriales, seguimiento y evaluación, incentivos relacionados con la AaTP. Se otorga un espacio para hablar de la formación de las y los ATP, asumiendo esta formación como responsabilidad de la autoridad educativa de cada entidad federativa.

Así mismo, en el último documento mencionado, de las disposiciones para normar las funciones de AaTP y el proceso de selección de ATP, en su artículo 54 refiere que estas y estos deberán participar en cursos que establezca la autoridad de su entidad federativa, tanto de inducción, capacitación y actualización profesional. En su artículo 56, refiere que, dichos cursos o programas deberán contemplar los siguientes contenidos básicos:

- Características de la Educación Básica y del nivel, servicio educativo y organización escolar en que labore.
- El currículo y los principios educativos dirigidos a las escuelas de Educación Básica y su vinculación con la práctica docente.
- El propósito, función, características, operación y organización de la supervisión de zona escolar, del nivel, servicio educativo y organización escolar en que labore.
- Los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, según el nivel educativo de que se trate; la atención a la diversidad de los alumnos, considerando su cultura, lengua y necesidades educativas, incluyendo a los alumnos con capacidades diferentes u otras condiciones, como la migración o situaciones de violencia.
- El proceso de asesoría a la práctica docente, que comprende el diagnóstico y la detección de necesidades, el diálogo reflexivo y la colaboración entre

pares para la mejora, así como la importancia de la participación de los docentes para el máximo logro del aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

- Estrategias para la observación del trabajo en el aula y realización conjunta del asesor con el asesorado de actividades de mejora, así como planeación, seguimiento y evaluación de la asesoría (SEP, 2020a, p. 18).

Dentro del artículo 57 del mismo documento, menciona que los ATP podrán consultar materiales y recursos dentro de una plataforma digital de la Unidad del Sistema con la finalidad de apoyar, orientar y acompañar a dicho personal en su formación y desempeño.

Los perfiles parámetros e indicadores, durante la Reforma Educativa 2013, fueron descritos como las características deseables para ingresar o promoverse en las diferentes funciones de la educación, consistieron en ser una guía para poder orientar la formación de quien pretendía acceder a ellas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2016). Estos fueron publicados cada ciclo escolar con algunas modificaciones, sobre todo de conceptos que no generaban un cambio en su estructura.

A inicio del año 2020, después de los ajustes para poder acceder a la función de ATP, se publica el documento “Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica” en donde se construyó el nuevo perfil de ATP descrito como referentes cualitativos de su práctica profesional, dicho documento fue integrado, a finales de ese año, dentro del “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, directivo y de supervisión escolar”.

En este documento se menciona el perfil, dominios, criterios e indicadores como referentes para los procesos no sólo de admisión, promoción, reconocimiento y formación, sino que se suma a esto el ser referente para el acompañamiento al personal en distintas funciones de la educación básica incluyen los saberes básicos para su quehacer en las distintas etapas de su trayectoria profesional, a la vez que dan cuenta de un desempeño posible de llevar a cabo en las escuelas de educación básica en México (SEP, 2020c).

La Tabla 1: Perfil de ATP, comparativo 2016 y 2020, muestra cómo fue redactado el perfil del ATP durante la Reforma Educativa 2013 en comparación con la normatividad vigente. Cabe mencionar, que en la primera se muestra el perfil profesional de ATP de EE, ya que, durante este periodo la y el ATP se concibe como un especialista en alguna de las siguientes áreas: lenguaje oral y escrito, matemáticas, de cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria); así como EE y educación física.

Estas dos últimas tenían “la finalidad de fortalecer el servicio en estas importantes áreas para que las y los alumnos recibieran una atención adecuada a sus intereses y necesidades” (SEP, 2016, p. 219). En cambio, en el año 2020 se define como una y un docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otras y otros docentes para la mejora continua de la educación (SEP, 2020a) (SEP, 2020b), eliminando las especialidades y dejando el perfil de forma generalizada para todas y todos los ATP.

Tabla 1: Perfil de ATP, comparativo 2016 y 2020

Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica (SEP, 2016).	Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (SEP, 2020c).
Definición de ATP: docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos.	Definición de ATP: un profesional consciente de su responsabilidad educativa y social. Un profesionista preparado, que se distingue por su experiencia, es reconocido por sus conocimientos, habilidades y actitudes, a la vez que muestra sensibilidad para atender las situaciones y prácticas de las maestras y los maestros e impulsar cambios que contribuyan a la excelencia educativa en las escuelas.
DIMENSIONES	DOMINIOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. ATP que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento del servicio de educación especial. 2. ATP que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos. 3. ATP que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asesorar a docentes en su práctica profesional. 4. ATP que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos. 5. ATP que se vincula con la comunidad en que está ubicada la escuela, con diferentes agentes educativos y con los integrantes de la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> I. ATP que asume su quehacer profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. II. ATP que conoce las prácticas de las maestras y los maestros, así como la cultura de las escuelas en donde laboran, a fin de orientar su quehacer profesional hacia la excelencia educativa III. ATP que favorece que las prácticas de las maestras y los maestros se centren en el máximo logro de aprendizaje y en la formación integral de los alumnos IV. ATP que colabora con la supervisión escolar y propicia la vinculación entre las escuelas y las familias, comunidades e instancias de apoyo para fortalecer las prácticas educativas hacia la formación integral y el bienestar de los alumnos
<p>Refiere 5 dimensiones del perfil. Cada ATP contaba con su perfil propio de acuerdo a su especialidad y nivel escolar en el que se desempeñaba. Pone en su primera dimensión el conocimiento de dominio pedagógico y práctico para poder brindar la asesoría. Su interés estaba enfocado al fortalecimiento del servicio, brindar mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, brindar una educación de calidad, y enriquecer los aprendizajes.</p>	<p>Se agrega queremos en la Nueva Escuela Mexicana es Refiere 4 dominios del perfil. Pone en primer lugar los principios éticos y legales, e incluye los principios filosóficos. No le da énfasis al reconocimiento que tiene el ATP, de ser un profesional que mejora continuamente como dominio, sin embargo, este punto es incluido en el criterio 1.3. Cambia conceptos como calidad por excelencia educativa, mejores oportunidades de aprendizaje por el máximo logro de aprendizaje y se incluye la formación integral y bienestar de los alumnos. Especifica la vinculación con la escuela/familias/instancias de apoyo y enfatiza la colaboración con la supervisión.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2016, pp. 287-296 y SEP, 2020c, pp. 41-52.

Cabe mencionar que, las y los ATP de EE y el de educación física podrán participar “como coadyuvante en el SAAE, en las actividades específicas que la autoridad educativa de la entidad federativa expresamente determine, a partir de las propuestas que reciba de las supervisiones de zona escolar” (SEP, 2020b p. 24).

La LGSCMM (DOF, 2019b) describe a la AaTP, en su artículo 73, del Capítulo III, como:

Una función en la que los docentes participantes proporcionan apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del educando (DOF, 2019b).

La asesoría tiene dos propósitos descritos en el artículo 75 de la mencionada ley:

- I. Acompañar, apoyar, asesorar y recomendar a los colectivos docentes conforme a las necesidades de mejora de las prácticas educativas detectadas, a partir de las evidencias, observaciones, visitas y requerimientos expresados por estos colectivos, así como de los procesos y resultados de aprendizaje de los educandos, y
- II. Favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela (DOF, 2019b).

Las funciones específicas de la AaTP serán desarrolladas desde los Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas que emita la SEP, referido en el artículo 76 de la misma ley.

En la Tabla 2: Funciones de ATP, comparativo 2012-2018 y 2018- 2021 se realiza una comparación de las responsabilidades que le han ido asignando a la y al ATP, se describen éstas en el periodo comprendido del 2012 al 2018, debido al sexenio federal en el que surgen estas funciones, se realiza la comparación con las actuales responsabilidades asignadas desde el año 2020, describiendo estas como las que se elaboran durante el periodo que lleva el presente sexenio de gobierno

Tabla 2: Funciones de ATP, comparativo 2012-2018 y 2018- 2021

(2012-2018)	(2018- 2021)
Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SEP, 2017a).	Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SEP, 2020b).
Decimosexto. El personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica por promoción, adscrito a la supervisión de zona escolar, es un agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas. Las responsabilidades:	En el nombre de los lineamientos se elimina el concepto de asistencia técnica por las acciones de asesoría y acompañamiento, enfatizando para la práctica estas últimas.
Hace diferencia entre un ATP por promoción y uno por reconocimiento, teniendo la única diferencia en sus responsabilidades la de: proponer planteles o personal a los que se les brindará la asesoría, teniendo esta responsabilidad sólo el ATP de promoción.	Decimoctavo. El personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica adscrito a la supervisión de zona escolar es un agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas. Las responsabilidades son:
I. Participar en la planeación, la organización, el desarrollo y el seguimiento del SATE en la zona escolar.	Sólo refiere las funciones de un ATP, sin mencionar por promoción o reconocimiento. La función de proponer planteles o personal está incluida. Sigue mencionando al ATP como agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas. Adscrito a una supervisión de zona escolar.
II. Proponer al supervisor de zona los planteles y el personal docente y técnico docente al que se les brindará apoyo, asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnico pedagógicas que se identifiquen en las escuelas.	I. Participar en la planeación, la organización, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del SAAE en la zona escolar.
III. Asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnico pedagógicos, a docentes y técnico docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, considerando las características de los docentes y técnico docente, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.	II. Proponer al supervisor de zona escolar los planteles y el personal docente y técnico docente, a quienes se les brindará asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnicas pedagógicas que se identifiquen en las escuelas.
IV. Visitar a las escuelas para apoyar, asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente y observar el trabajo que realizan con los alumnos, conforme a las necesidades del servicio, el plan de trabajo de la zona escolar o equivalente y la disponibilidad de personal para el cumplimiento de esta responsabilidad.	III. Elaborar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar, en colaboración con los asesorados, su plan de asesoría técnica pedagógica, conforme a los objetivos del SAAE y las necesidades de las escuelas, y de las maestras y los maestros de la zona escolar.
V. Colaborar con los docentes y técnico docentes en aquellas áreas de especialidad que la Autoridad Educativa Local le asigne para el fomento del pensamiento matemático o el lenguaje oral y escrito, según su área de especialidad, así como la implementación del modelo curricular vigente, el desarrollo de proyectos colectivos que revitalicen a la escuela como un espacio cultural y social para el aprendizaje, la mejora de la	IV. Asesorar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos, a maestras y maestros, y técnicos docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía profesional, el máximo logro en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, considerando las necesidades de formación de las maestras, los maestros y técnicos docentes, y las características de los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.
	V. Visitar a las escuelas para asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente, y observar el trabajo que realizan con los alumnos, con la intención de obtener información que contribuya al fortalecimiento de sus prácticas profesionales, conforme a las necesidades del personal docente y técnico docente en servicio, el plan de trabajo de la zona escolar y la disponibilidad de personal para el cumplimiento de esta responsabilidad.
	VI. Orientar a maestras y maestros en el diseño y desarrollo de actividades que favorecen la formación integral de los alumnos, relacionada con el desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento científico y el tecnológico, el pensamiento crítico, la expresión artística, el cuidado de la salud física, mental y emocional, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.

<p>convivencia sana y pacífica en las escuelas, y demás que se consideren pertinentes.</p> <p>VI. Impulsar redes y comunidades de aprendizaje a nivel estatal para facilitar encuentros, intercambios y creación de espacios de aprendizaje entre pares.</p>	<p>VII. Analizar y reflexionar, junto con las maestras, los maestros y los técnicos docentes asesorados, sobre el proceso de asesoría para fortalecerlo con nuevas acciones.</p> <p>VIII. Impulsar la conformación y desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje en el ámbito de la zona escolar, así como a nivel regional o estatal, según sus posibilidades.</p> <p>IX. Informar de manera permanente a la supervisión de zona escolar acerca de los avances y dificultades en la asesoría y acompañamiento a las escuelas y al personal docente, de modo que se tomen decisiones que fortalezcan estos procesos.</p> <p>Aumenta de seis a nueve las responsabilidades que tienen el ATP, agregando a las anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar el Plan de asesoría en colaboración de los asesorados. • Analizar y reflexionar junto con los asesorados el proceso de asesoría. • Informar permanentemente a la supervisión de zona escolar acerca de los avances y dificultades para la toma de decisiones. <p>Modifica las otras responsabilidades de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relacionada con su participación en el SAAE de la zona escolar se le agrega la acción de evaluación de este. • En la responsabilidad de proponer planteles y personal, se elimina la finalidad de brindar apoyo. • En la de asesorar y acompañar se eliminó el verbo apoyar, se agrega a maestras y maestros, se cambia la autonomía pedagógica por autonomía profesional, la mejora por el máximo logro de los aprendizajes y se agrega el desarrollo integral, se consideran las necesidades de formación en lugar de las características de las maestras y maestros. • En la de visitar escuelas se agrega la intención que es obtener información que contribuya al fortalecimiento de las prácticas del personal, se agrega conforme a las necesidades de este. • En la de colaborar se da un giro para que se centre en la orientación y ésta vaya enfocada para el diseño y desarrollo de actividades que favorecen el desarrollo integral de los alumnos y no desde lo que la autoridad educativa local le asigne o de acuerdo al área de especialidad del ATP, así mismo menciona algunos temas que maneja la Nueva Escuela Mexicana. • La de impulsar redes y comunidades de aprendizaje, a la que se le agrega su conformación y desarrollo en el ámbito de la zona escolar, regional o estatal.
<p>Decimoséptimo. La Autoridad Educativa Local será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica por promoción en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades.</p>	<p>Decimonoveno. La autoridad educativa de la entidad federativa será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades.</p>
	<p>Se designa a la autoridad educativa federal (anteriormente era la local) como responsable de que el ATP no desempeñe funciones administrativas ajenas al cargo y responsabilidades. Así mismo, se elimina la diferencia de ATP por promoción.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2017a, pp. 23-24 y SEP, 2020b, pp. 21-23.

federal 2018- 2024. Para dicho cuadro se analizaron los documentos de SATE (SEP, 2017a) y SAAE (SEP, 2020b).

La AaTP se encuentra relacionada con la innovación educativa versus la educación tradicional. En el proceso de innovación educativa tiende a mejorar la calidad de la educación, juegan un papel importante los distintos agentes educativos para alcanzar los logros, entre los que destaca la supervisión y la dirección escolar con su función de AaTP desafortunadamente en muchas ocasiones estos tienden a enfocarse en los aspectos administrativos por lo que es necesaria la figura de ATP para poder rescatar los aspectos técnico pedagógicos.

Morales (2014) ha estudiado la función de la asesoría desde otras funciones, puede ser llevada a cabo desde los equipos de supervisión y de dirección de las escuelas. Así mismo, menciona a las comunidades de aprendizaje como un principio de la AaTP: “un principio que considero articulador para la tarea de asesoría orientada a procesos de cambio educativo y a la formación docente, que es “la conformación de la escuela como comunidad profesional de aprendizaje”” (Morales, 2014, p. 54), aspecto que es manejado dentro de las responsabilidades que se le adjudican actualmente a la y el ATP.

1.3 Modelos de asesoría

La actividad asesora dista mucho de ser uniforme y estable, debido a su diversidad de fuentes, funciones, destinatarios y escenarios de asesoramiento en los contextos educativos (Nieto, 2004). Sin embargo, para poder clarificarla y estudiarla, es necesario observar y sistematizar aquellos elementos que la componen, por lo cual,

en este apartado se trabajarán los modelos, las fases, escenarios, estrategias de la AaTP.

Un modelo de asesoramiento es un “marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción [...] determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas” (Nieto, 2004, pp. 149- 150).

Pérez (2004) señala la derivación de dos modelos de asesoramiento: el de implantación y el de desarrollo. En el primero de ellos la o el asesor muestra información y proporciona la solución con el conocimiento de un experto, sus estrategias se dirigen a la comunicación, resolución de problemas y evaluación de los resultados. En el segundo, la o el asesor se dirigirá a participar en la toma de decisiones, sugerirá y negociará soluciones, se comunicará en un plano de igualdad y empatizará con las y los profesores, por lo que las estrategias a utilizar serán de comunicación, resolución de problemas, reflexión, participación y evaluación global.

Nieto (2004) identifica y diferencia tres modelos generales de asesoramiento: el de intervención, el de facilitación y el de colaboración. El modelo de Intervención, se enfoca en la parte asesora, ésta identifica, define interpreta, es decir, diagnostica el problema; fija metas y realiza las propuestas de solución, recomendación o acción para la problemática que observa; persuade y dirige a la o el asesorado; examina y evalúa el éxito de lo realizado.

En este modelo la o el asesor se observa como una figura de experto, “sabe más que el profesor o [...] sabe algo que él desconoce” (Nieto, 2004, p.153). El papel de la o el docente sería de receptor de la información y aplicador de esta. Su eficacia

se observa en la aplicación más fidedigna o en la imitación, por parte de la o el asesorado al desarrollo del proyecto, planteamiento o programa educativo que se trabajó durante la intervención.

El modelo de Facilitación, se enfoca en la parte asesorada. La o el asesor ayuda a la o el profesor para que sea él quien observe, identifique, analice su problema y prepare las acciones necesarias para encontrar la solución del mismo. Parte de la idea que “la organización conoce mejor que nadie cuáles son sus necesidades y qué mejoras deben introducirse en la práctica educativa u organizativa, asumiendo para ello la iniciativa de cambio, el esfuerzo de reflexión y las acciones para lograrlo” (Verloop citado en Nieto, 2004, p. 157).

Así las y los docentes tienen la característica de ser autónomos, perciben y están interesados en solucionar las dificultades. La asesoría será un recurso de clarificación, que ayuda a percibir, comprender y actuar para mejorar una dificultad, cuidando de no imponer sus ideas. El éxito dependerá de que lo ofrecido pueda lograr que las y los asesorados aprendan y apliquen procesos de resolución de problemas.

El modelo de Colaboración se enfoca en la interdependencia, la reciprocidad y el consenso entre asesores y asesorados, trabajan en igualdad de estatus y responsabilidad compartida. Ambos definen el problema, las metas, el diseño de acciones, la puesta en práctica y la revisión de estas. Este tipo de asesoramiento promueve valores de interdependencia, reciprocidad, colegialidad o solidaridad; la participación y la democracia; el respeto y el reconocimiento profesional.

Cabe mencionar que, en una organización educativa, sobre todo del sistema público, el asesoramiento no depende sólo de estas o estos dos actores, ya que forman parte de un ambiente y contexto institucional que dicta o regula situaciones de forma externa. La meta de este modelo será desarrollar relaciones para trabajar de forma compartida construyendo conocimientos para la puesta en acción.

Es importante tener claro el concepto actual de lo que es la AaTP, ya que, desafortunadamente por las actividades que han realizado las y los ATP en el transcurso de su historia, como lo hemos observado, ésta puede confundirse entre lo que es la capacitación y el análisis sobre la práctica docente, para lo cual Reséndiz explica estos conceptos de la siguiente manera:

Una de las tensiones centrales de los asesores se ubica en el encuentro de fuerzas; unas dirigidas a la implementación rápida, formal y superficial de las propuestas pedagógicas y, otra, al cambio lento, significativo y profundo de las prácticas educativas.

Tensión entre asesoría y capacitación. Se trata de una siguiente tensión relacionada con la asesoría, la cual afecta substancialmente su identidad como práctica profesional, pues una parte de los asesores han tenido como labor central la capacitación, sobre todo aquellos que laboraron en los Centros de Maestros. Sin embargo, la capacitación y la asesoría, aunque pueden coexistir en términos formativos, son de naturaleza distinta.

La capacitación tiene como propósito que docentes y directivos conozcan, analicen y comprendan los fundamentos de un programa educativo y las propuestas de trabajo que de este se desprenden; en cambio, la asesoría implica el diálogo y la reflexión sistemáticos sobre las prácticas educativas, (Reséndiz 2019, p. 168).

Pérez (2004) señala cuatro fases de desarrollo de una innovación, hacia lo cual busca la AaTP: inicio, desarrollo, institucionalización y agotamiento cambio; refiere que dentro de cada una de ellas se emplean diferentes tipos de estrategias que a nuestro ver están relacionadas con los objetivos que cada fase pretende.

En la fase de Inicio, se emplean estrategias de toma de contacto, de comunicación, información y diagnóstico -colaboración. En ella se investiga cómo surge la situación y las circunstancias que amerita un proceso de cambio. Durante la fase de Desarrollo, se utilizan estrategias de resolución de problemas, toma de decisiones, aumento del conocimiento y de participación; buscando con ellas la consolidación de una red de comunicación y la articulación de rutinas mínimas de trabajo colectivo.

Para la fase de Institucionalización, se llevan a cabo estrategias de seguimiento y evaluación. En ella se busca comprobar que la mejora se ha introducido favorablemente, que los individuos pueden asumir un liderazgo valorando e informando sin la necesidad de la intervención del asesor. Finalmente, en la fase de Agotamiento y Cambio, aunque la autora sólo describe las tres primeras, cabe mencionar que esta última fase se entiende sobre el momento en que la innovación (como ella la describe) es obsoleta para los cambios que la institución ha tenido por diversas circunstancias y surgen necesidades que llevan a movilizar la búsqueda de otras acciones como la asesoría para satisfacerlas, iniciando así las etapas de un nuevo ciclo.

La mejora, que pretende el asesoramiento, se debe desarrollar desde un modelo integrado que comprende tres ejes: el desarrollo curricular, el institucional y el profesional (Domingo, 2004). Toda pretensión de mejora educativa debe tomar en cuenta el currículo que está planteado histórica y socialmente, éste da cuenta de lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se debe evaluar, “es susceptible de ser analizado mediante el diálogo [...], se constituye como *primer territorio* de

asesoramiento al centro educativo” (Domingo, 2004, p.109), por lo cual debe ser trabajado desde el planteamiento del sistema educativo, pero al hacerlo propio en la institución.

Otro eje de trabajo del asesoramiento son las y los docentes, o su desarrollo profesional; se les debe de dar, un trato como personas y conocedores del ámbito de la educación, por lo cual demanda el respeto a sus ideas, valores, creencias, personalidad y deseos; se debe tomar en cuenta el aprendizaje de las y los adultos, así como, las fases de desarrollo profesional (Huberman, citado en Domingo, 2004), por la cual transitan las y los docentes: exploración o inicio de la carrera, de 1-3 años; estabilización, de 4-6 años; diversificación, de 7-18 años; replanteamiento, de 19-30 años y ruptura, de 31 a 40 años.

Un último eje para el asesoramiento es el desarrollo institucional, en donde se caracteriza a los centros educativos “como cultura dinámica y organizaciones abiertas al aprendizaje [...] que toman decisiones propias coherentes con su historia de vida y proyecto de futuro” (Domingo, 2004, p. 120). Para este eje se tiene que tomar en cuenta la tipología de los centros¹ y el ciclo de desarrollo para caracterizar el centro de trabajo en el cual va a realizarse el asesoramiento y ubicar la fase en la que se encuentra: inicios, infancia, adolescencia, madurez, burocracia, aristocracia o muerte.

¹ Cada centro de trabajo es único y cambiante, pero también existen ciertas tipologías básicas en las cuales se pueden ubicar. Ya que, el presente estudio no pretende profundizar en cada una de ellas, se sugiere revisar el texto de Domingo (2004) paginas 122-125 para ampliar.

CAPÍTULO II

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el presente capítulo, relacionados a la práctica pedagógica de las y los trabajadores de la EE, se desarrollarán tres temas. El primero denominado “Educación especial en el ámbito internacional”. En este primer tema se observan aspectos de la formación y práctica de las y los docentes de EE en algunos países de Europa y América.

En el segundo tema llamado “Educación especial: historia y presente en México” se abordará la formación y práctica de los docentes de EE, desde inicio de nuestro SEN, inicios del siglo XX, hasta la actualidad. Se profundizará en el servicio de CAM, su estructura y modelos de trabajo. Finalmente se desarrollará un tercer tema denominado “Diseño Universal para el Aprendizaje”, abordaremos la propuesta de este diseño relacionada con la educación inclusiva.

2.1 Educación especial en el ámbito internacional

Para que la y el ATP desarrolle su función de AaTP, descrita actualmente en el documento SAAE, se tiene que tomar en cuenta las necesidades de formación de las maestras, los maestros y técnicos docentes (entre otros aspectos) con el fin de coadyuvar a una formación docente que tienda a la autonomía profesional, el máximo logro en el aprendizaje y el desarrollo integral de las y los alumnos (SEP 2020b).

La AaTP tiende a centrarse en la práctica de las y los docentes o de los colectivos escolares. A partir de conocer esta práctica, y de acuerdo con el modelo de AaTP elegido, se puede definir el plan a desarrollar, ya sea que: a) la o el asesor

defina el plan de trabajo; b) que junto con sus asesorados decidan el camino de trabajo a seguir; o c) que las acciones de asesoría ayuden a clarificar o aplicar métodos de resolución de problemas. Sin embargo, para las y los ATP es importante conocer la formación inicial y continua de docentes, ya que, se relaciona con el porqué de su práctica educativa.

2.1.1. La profesionalización docente

Para las y los ATP de EE es necesario conocer a las y los docentes con los cuales va a incidir. La EE históricamente a nivel mundial “nace configurándose desde una perspectiva epistemológica positivista. Los avances científicos en los diversos ámbitos de la discapacidad van trasminando la organización de los servicios y se incorporan diferentes profesionales de la clínica médica” (Guajardo, s/f, p. 106). Hasta la fecha la EE se ha venido desarrollando, a través de varias tendencias, modelos o paradigmas los cuales han modificado significativamente sus prácticas. Por tal motivo, es necesario hacer un recorrido por algunos países para conocer la forma en la que este tipo de educación se ha abordado.

De acuerdo con el estudio de Kathleen, Chambers & Fletcher (2013) denominado Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión, se encontró que la EE inició a proporcionarse como educación formal a las niñas y los niños con discapacidad a partir de inicios de 1900, impartida en servicios institucionalizados, en donde se intervenía a través de la provisión de cuidados custodiales.

Esta educación evolucionó, en el transcurso del siglo XX, a ser impartida exclusivamente por servicios de EE dentro de las escuelas públicas y privadas, pero en clases separadas del resto del alumnado; después esta misma forma se dio combinada con servicios inclusivos dentro de las aulas comunes, las y los alumnos con discapacidad podían estar dentro del aula general.

Al respecto, a finales del siglo XX e inicio del siglo XXI, emanaron acuerdos internacionales que influyeron en las decisiones educativas y sociales de algunos países como la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 hasta la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad que se dio en el 2006 (Pérez, Casado & Rodríguez, 2020) que llevaron a determinar un cambio en las prácticas educativas de un modelo de integración a un modelo de inclusión. Un postulado central para entender el cambio es que:

En lugar de desarrollar sistemas y escuelas separadas para estudiantes con necesidades educativas específicas, es necesario un enfoque muy distinto, que vea la diferencia como algo natural y positivo y que intente desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad (SEP, 2019, p.17).

Sin embargo, en Estados Unidos de Norteamérica, Brownell, Ross, Colon & McCallum refieren que las investigaciones sobre el tema de inclusión y sobre la formación inicial de las y los docentes en este país, se encuentra limitada con relación a estrategias inclusivas. En su investigación sobre 64 programas de formación para docentes de EE seleccionados en su país encontraron los siguientes datos relacionados con el tema de la inclusión: en un 74% de los programas se observa un énfasis en el trabajo colaborativo, en un 33% refiere el trabajo en campo en ambientes inclusivos y en un 52% maneja temas sobre la diversidad o inclusión, pero raramente observaron datos que den cuenta sobre la pedagogía que implican estos temas (Kathleen *et.al.*. (2013).

En un Reporte de Noticias Mundiales y de EEUU, que estudia a los once mejores programas de formación inicial docente en su país, se detectan que en los cinco programas catalogados como los mejores no se encontró la palabra inclusión en sus descripciones del programa, es decir, no se toma en cuenta la inclusión para la formación de profesoras y profesores (Katheleen *et.al.*. (2013).

Ante las limitantes que encontraron en las investigaciones se realizaron encuestas electrónicas a jefas y jefes de departamento, y, profesoras y profesores de formación docente de EE de estas universidades para reunir evidencia empírica adicional para “determinar cómo definen la inclusión y en qué medida responden a la inclusión dentro de sus respectivos programas” (Katheleen *et.al.*, 2013, p.72), recibiendo respuesta de sólo 5 de ellas.

Algunos datos significativos fueron los siguientes: al preguntar sobre la atención de las y los estudiantes en ambientes inclusivos en el aula general junto a sus compañeras y compañeros sin discapacidad todos respondieron afirmativamente, pero en su definición de educación inclusiva la mayoría describe prácticas en un ambiente menos restrictivo sin asegurar el trabajo en el aula general. Relacionado a cursos que se enfocan totalmente a atender alumnas y alumnos en ambientes inclusivos, dos respondieron que no ofrecían estos cursos, y los demás ofrecían 5 o más de este tipo.

Con relación a horas prácticas o experiencia de campo trabajando con estudiantes elegibles de EE dentro de salones generales, hay diferencias partiendo de la no claridad, otros refieren 4 semestres, 1400 horas o 14 a 16 horas al semestre, lo cual varía considerablemente de un programa a otro. Al cuestionar sobre retos u obstáculos en la formación de las y los estudiantes en ambientes inclusivos refieren:

El número de los salones inclusivos disponibles para el trabajo de campo, encontrar profesores tutores de alta calidad, y encontrar las oportunidades para que sus estudiantes practiquen los métodos y procedimientos que necesitan dominar, debido al rechazo de algunos docentes generales para el uso de estos métodos (Katheleen *et.al.*, 2013, p.73).

Relacionado con la preparación de docentes generales, se mencionaron temas que abordan durante su formación como: otorgan un panorama acerca de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, trabajan adecuaciones o modificaciones curriculares para el acceso al currículum general, dan métodos para diferenciar la instrucción, y sólo dos de ellos mencionaron que abordan la enseñanza en colaboración con otras y otros docentes como las y los de EE o terapeutas.

En Europa durante la década de los noventa se realizaron algunas directrices para velar por el reconocimiento de los derechos, sobre todo el derecho a la educación de las personas con discapacidad. García (2014) menciona que los países que conforman la Unión Europea se pueden clasificar en tres categorías de acuerdo con la respuesta que brindan para la atención educativa del alumnado con discapacidad.

En la primera de ellas, la mayoría de este alumnado se encuentra escolarizado en escuelas regulares u ordinarias. Pertenecen a esta categoría los siguientes países: Finlandia, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega. En la segunda categoría se ofrecen los dos sistemas regular y especial con variados servicios: Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, el Reino Unido y Polonia.

En la última categoría se encuentran países donde existe una fuerte prevalencia de servicios o clases especiales: Alemania, Bélgica, Hungría, Países Bajos, República Checa y Suiza. Esto muestra una contradicción en el señalamiento que realiza Barry M. Franklin en su obra Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial, al mencionar que:

Los regímenes socialdemócratas en Alemania son proclives a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, mientras que los socialcristianos son más conservadores y retroceden en las conquistas de la inclusión y vuelven a los servicios segregados de educación especial (Guajardo, s/f, p. 107).

La línea que ha seguido la atención educativa de las personas con discapacidad tiende a responsabilizar a la y el docente de grupo o tutoras y tutores de todo su alumnado, incluyendo las personas con discapacidad, pero aún, se observa que continúan con la formación inicial, continua, la presencia y práctica en las escuelas de estos países de las y los docentes de EE, incluyendo los de la primera categoría antes mencionada.

En el caso de Finlandia, que forma parte de la primera categoría, las y los docentes de EE estudian un año más que las y los otros docentes para poder recibir esta capacitación. Pueden trabajar dentro de los centros, apoyando al alumnado, a la y el docente o bien en aulas, en clases o unidades de EE. En Francia, que forma parte de la segunda categoría, se observa una tendencia a recibir el apoyo por profesionales especialistas, los cuales ayudan a la y el profesor de grupo o tutor y al personal, trabajan con la y el alumno individualmente y están en contacto con las familias.

Finalmente, en Alemania, que se incluye en la última categoría, las y los profesores especialistas imparten el apoyo en un centro específico o de servicios sociales: medidas preventivas, acciones educativas, cooperación educativa entre centros. Las y los profesores especialistas por lo regular son en: audición y lenguaje o problemas de comportamiento (García, 2014). En España, que es uno de los países europeos que más ha influido en nuestro sistema educativo se encontró que:

En la mayoría de las Comunidades Autónomas (CCAA) el profesorado de apoyo, realiza una intervención mixta con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta intervención se realiza fuera del aula ordinaria en sesiones individuales o en pequeño grupo y se complementa con sesiones dentro del aula ordinaria, donde suele situarse

al lado del alumno o en la mesa donde se encuentra el alumnado que necesita apoyo (Nadal, Grau & Peirats, 2016 citados en Pérez *et al.*, 2020, p. 286).

En el modelo formativo de España sobre las y los profesores de EE muestra dos tipos de especialistas: las y los docentes genéricos y docentes especialistas. También se han identificado, en varios países, dos tipos de programas de formación docente denominados categoriales y no categoriales. Los categoriales preparan docentes especialistas para un tipo de alumnado, “coherente con el enfoque educativo centrado en los déficits” (Gallegos & Rodríguez, 2007, p.109), rechazados por generar expectativas negativas, fronteras y relaciones de dependencia, conflictos competenciales, que promueven una metodología especializada y sesgada para ciertas alumnas y alumnos y no para otros.

La formación no categorial, que formarían docentes genéricos, responde más al tipo de escuela inclusiva, en donde se adquiere conocimientos más generales y aspectos necesarios para intervenir en las necesidades educativas especiales en “contextos de integración escolar”: procesos de adaptación de la enseñanza, evaluación de las necesidades de las y los alumnos, estrategias y métodos de enseñanza idóneos, conocimiento de recursos y apoyos de acceso al currículo.

Ya el Informe Warnock (1978) sugería que los cursos de formación del profesorado deberían tener un componente común de Educación Especial y luego ofertar, para aquellos alumnos interesados en el campo, distintas opciones para una especialización posterior. Más recientemente, la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2003) ratifica la necesidad de una formación inicial con énfasis en el dominio de la Educación Especial para todo el profesorado y otra que llama complementaria para la especialización en ese campo tras haber cursado la primera, para los profesores que así lo demanden (Gallegos *et.al.*, 2007, p.110).

Una propuesta interesante sobre estos dos tipos de formación docente lo desglosa Murphy al plantear que se mantenga la diferencia en esta formación con énfasis en el dominio de EE y la complementaria para la especialización, pero que partan de un

modelo de colaboración entre ellos, tanto en la práctica como en el periodo de formación inicial (Gallegos *et al.*, 2007).

El número de profesoras y profesores de EE como apoyo que se encuentran en cada una de las escuelas, presenta alta variabilidad en cada uno de los países. En Suecia, Dinamarca y Francia hay una o un docente para la atención a la diversidad por cada 4 o 5 maestras y maestros de primaria. En las Comunidades Autónomas de España existe una persona de apoyo por cada 11 profesoras y profesores. En Suecia, Dinamarca y Francia existe por cada 4 o 5 docentes de primaria una o un especialista para atención a la diversidad (Pérez *et al.*, 2020).

De acuerdo con Guajardo (s/f) en América Latina la formación inicial de la docencia de EE no ha cambiado en el mismo ritmo que los paradigmas sociales y educativos que se han exigido al modelo educativo, siguen formando en especialidad por discapacidad específica. Se menciona que, los programas de posgrado son los que han favorecido el cambio en las y los docentes que se encuentran laborando, sin embargo, son pocas y pocos docentes los que acceden a estos tipos de programas.

En el caso de Cuba, durante la primera mitad del siglo XX, no hay registros de la formación del profesional de EE. En el año 1959, de acuerdo con Perez & Mercadé (citados en González & Llanes, 2018), en las escuelas Normales y las Universidades se manejaban aspectos psicológicos y pedagógicos de niñas y niños anormales, pero la formación de las y los profesionales de la EE y la educación de las personas con discapacidad no eran prioridad para el sistema educativo que se encontraba muy limitado.

Es hasta el año 1962 que inicia el Departamento de Enseñanza diferenciada desde un enfoque sistémico, convirtiéndose en 1971 en la Dirección de EE, lo que hoy en día es el sistema de EE en Cuba. Después se fundan las escuelas especiales, inician las y los maestros terapeutas, la formación especializada externa y luego se dio en los Institutos Superiores Pedagógicos, creados en 1964.

En uno de estos institutos se funda la Escuela de Defectología en la Habana, en donde se impartían cursos con duración de dos años para maestras y maestros en servicio, y así, formar profesorado de EE. Sin embargo, estos cursos mostraban limitaciones en la formación de docentes frente a temas de investigación educativa y sobre la práctica laboral. Las especializaciones que se daban eran sobre: Retraso Mental, Logopedia, Trastornos de Conducta, Sordos e Hipoacusicos, Ciegos y débiles de visión (González et.al., 2018).

En 1980 surge la Licenciatura en Educación en las distintas especialidades denominándose Plan A, con duración de 4 años, con un diseño curricular desde un enfoque clínico para la atención educativa y un carácter enciclopedista; iniciando la formación de maestras y maestros de EE de nivel superior en Oligofrenopedagogía y en Logopedia; incluyendo en las especializaciones mencionadas anteriormente a los trastornos de conducta.

En este programa también se observaron algunas limitaciones educativas para la formación de estos profesores en aspectos cognoscitivos e integrales: “Al respecto se reconocen: insuficiencias en la independencia cognoscitiva y del pensamiento crítico, de la búsqueda de alternativas y de la creatividad; así como una escasa preparación integral del egresado” (González et.al., 2018, p.54).

En 1990 inicia otra etapa en la formación, se inicia un nuevo Plan de Estudio que prioriza la sistematización del proceso docente, las habilidades prácticas en instituciones educativas, un perfil amplio, dando a esta una concepción disciplinar, ajustándose a las exigencias internacionales como lo fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en la ciudad de Salamanca en 1994. Continúa la influencia del paradigma clínico para la atención pedagógica.

Otra etapa comprendida del 2001 al 2009, también marcada por la influencia internacional en donde la denominación de Licenciado en Educación especialidad de Defectología se transforma a Licenciado en EE. Con ello las y los estudiantes recibían una formación pedagógica general y completarían sus estudios con ayuda de tutoras y tutores su formación inicial en las propias escuelas especiales. Su concepción curricular fue por áreas de conocimientos teóricos prácticos, quitando un poco el enfoque academicista y centrándose más en la solución de problemas profesionales.

Una quinta etapa de 2010 al 2015, se pone en práctica el Plan de Estudios D, estableciendo el plan de estudios de 5 años, con un currículo propio y no optativo/electivo. Se enfatiza en el tratamiento metodológico para soluciones didácticas, cambiando el paradigma hacia un enfoque inclusivo para la atención de las personas con discapacidad.

Una última etapa inicia en 2016, con un Plan de estudios E, desde un enfoque disciplinar, con un eje articulador que es la Disciplina Laboral e Investigativa, así como la integración de asignaturas básicas, propias, optativas y electivas. La formación se encuentra dividida en 3 etapas: preparación inicial (con una duración de 4 años), preparación para el empleo (2 primeros años luego del egreso) y la superación

profesional permanente; con ello, las y los docentes movilizan estrategias metacognitivas y para la autogestión del conocimiento (González *et.al.*, 2018).

2.1.2. Modelos de atención educativa

La atención educativa de las personas con discapacidad es más antigua que la formación formal de las y los docentes de este nivel educativo, sin embargo para los fines de este trabajo, en este apartado se consideran los modelos que datan del siglo XIX a la actualidad. El siglo XIX se caracteriza a nivel mundial por una atención que brinda la EE de naturaleza específica y diferenciada de la educación general. Inicia este siglo con instituciones de carácter filantrópico y algunas publicaciones, en donde se aboga abiertamente por un tratamiento pedagógico de la enfermedad mental (Vergara, 2002).

El siglo XX inició con un impulso de la EE como un subsistema escolar, la necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario. En Bruselas 1901 se inaugura la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales; y en Roma en 1906, la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas de María Montessori.

Después “vino la emergente escuela graduada y su necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia” (Vergara, 2002, p.140) para ello se dio uso de la Escala Métrica de Inteligencia de Binet- Simon de 1915, también se desarrolló la psicología cognitiva y la clasificación de alumnas y alumnos de acuerdo a su habilidad o capacidades, impulsadas por autores como H.H. Goddard, L.M. Terman y Fred Kuhlmann.

En la Tabla 3: Tendencias de la Educación Especial son organizadas e incluidas cuatro tendencias por las que transitó la EE a nivel mundial durante el siglo XX que son superpuestas y no inicia una al terminar la otra, referidas en el artículo Marco histórico de la educación especial de Vergara (2002).

Tabla 3: Tendencias de la Educación Especial

Tendencia	Alarma eugenésica	Imbecilidad moral	Atención especial	Principios de normalización e integración
<i>Sustento</i>	Teorías evolucionistas y ciertos estudios genéticos y psicométricos. A. Garrod Herbert Goddard	Isaac Kerlin 1889 (partidarios psiquiatras)	Psicometría	Legitimación de la dignidad humana: "todo ser humano tiene derecho a la educación". Políticas sociales y educativas.
<i>Temporalidad</i>	Primera mitad del siglo XX	Mediados del XIX hasta mediados del XX	Primeras siete décadas del siglo XX	De la década de los 60's y último tercio del siglo XX
<i>Destinatario</i>	La debilidad mental se producía por transmisión genética	Deficiencia mental factor de primer orden en el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la transmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc.	Especificidad del deficiente, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica* Sujetos segregados y normales frente a los considerados normales.	Reivindicar un contexto social escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de los ciudadanos.
<i>Respuesta</i>	Esterilización de deficientes, prohibición de matrimonio y reclusión en casas especiales. Discriminación, segregación y aislamiento social.	Internase en centros de acogida.	Centros diferenciados y especiales. Clase particular y específica de leyes, escuelas, talleres, residencias, empleos.	Garantizar el derecho a la educación a las personas, sin quitar un tratamiento diferente o especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vergara, 2002, pp. 141-142.

De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Inclusiva refiere que los modelos de atención a la discapacidad han sido caracterizados en tres: el asistencial, el médico rehabilitatorio y el educativo (Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (CEVIE-DGESPE), s/f).

En la Conferencia Virtual Educación especial: retos en la actualidad, a cargo de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, impartida el 01 de septiembre del 2021 por el Mtro. Martín Javier Hernández Dones, Jefe del Departamento de Educación Especial (2016- 2021) de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, quién comentó que EE ha transitado y se pueden distinguir cuatro modelos: el prescindencial, el médico-rehabilitador, el social de la discapacidad y el de discapacidad una cuestión de derechos humanos (Vinculación Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), 2021).

Así mismo, el Mtro. Hernández refirió, con relación a los modelos, que incluso aún “coexisten todavía, no hemos podido abandonar por ejemplo el modelo médico rehabilitador” (MEDPD, 2021, 18m 25s – 18m 37s) para transitar a un Modelo de Derechos. El modelo Prescindencial, fue el primero, se basaba en aspectos religiosos y sobrenaturales que explicaban la discapacidad, por lo tanto, las personas con discapacidad eran excluidas. Después de este modelo vino el Médico-Rehabilitador, tenía como concepto principal la Normalización, lo cual llevó a querer integrarlas a la sociedad, segregarlas y educarlas en centros específicos para ellas Se enfoca en las causas médicas de las personas con discapacidad y se tendía a rehabilitarlas.

A partir de 1993 se inicia a gestar el modelo de inclusión, pero las acciones realizadas eran enfocadas con el modelo de integración, se trató de que las personas con discapacidad fueran reconocidas y se inició un movimiento para que los países promovieran leyes a su favor. Este modelo, se denominó Social de la Discapacidad, las personas con discapacidad fueron reconocidas como personas, pero también se visibilizaron otras barreras para la participación social y para el ejercicio de sus derechos, incluyendo el derecho a la educación.

El modelo de Derechos Humanos es el enfoque más actual, en él se observa a la discapacidad como resultado de la interacción de la persona con su medio ambiente, las limitaciones propias eran agravadas si no se les dan los apoyos necesarios, se buscaba el ejercicio y goce de los derechos humanos de las personas con discapacidad. El concepto o modelo de inclusión, promueve no centrarnos en las limitaciones sino en lo que sucedía dentro del contexto de las personas con discapacidad, se mire al contexto para poder ofrecer los apoyos para que puedan funcionar (MEDPD, 2021).

2.2 La Educación especial: historia y presente en México

En México surgen algunas instituciones como el Departamento de Corrección de Costumbres en 1806, la Casa de Corrección en 1841, el Asilo para Jóvenes Delincuentes en 1850, la Escuela de Sordo-mudos en 1861, la Escuela de Ciegos 1870. La primera institución para formar maestras y maestros en EE es la Escuela Normal de Sordo-Mudos fundada en 1867 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la Ciudad de México (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004). En

este momento se considera a las personas con discapacidad como personas ineducables, personas de custodia que se les asiste para el aseo, alimentación, techo y vestido.

El interés por atender al sector de la población que no asistía a las escuelas por sus características particulares se manifestó entre 1890 y 1891, concluyendo la necesidad de abrir escuelas especiales para ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes (inadaptados sociales), pero la formación del profesorado para estas escuelas quedó pendiente (SEP, 2004).

En México, en enero de 1925, se estableció el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar que después se transformó en Instituto Nacional de Pedagogía, donde se realizaron estudios sobre los “anormales infantiles” obteniendo seis tipos: niños con trastornos de lenguaje, niños duros de oído, niños débiles visuales, niños inválidos locomotores, niños epilépticos y niños tuberculosos (SEP, 2004).

En 1935. Se funda el Instituto Médico Pedagógico, que fue un antecedente moderno de la EE en México. Éste se encargó de formar profesorado, lo especializaba para realizar un diagnóstico médico, psicológico y social; y brindar una respuesta desde un tratamiento terapéutico- educativo a “anormales mentales” (SEP, 2004). Cabe mencionar que, en el contexto postrevolucionario, la acción de las y los médicos en la escuela era cotidiano (CEVIE-DGESPE, s/f).

El concepto que se tenía sobre el alumnado en este momento era de dos tipos: aquellos que podían beneficiarse de la escuela ordinaria, es decir “los normales”, y

aquellos que estaban en recuperación o rehabilitación debido a su retardo pedagógico y para los cuales era necesario crear instituciones educativas especiales, estos eran “los anormales”.

Para 1940 se consideró que las escuelas de “anormales físicos o mentales” debían proporcionar, en ciclos cortos, conocimientos generales y contar con planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particular; pero, a pesar de los avances científicos en los servicios, quedó pendiente la formación de profesores en educación especial (SEP, 2004, p.13).

En 1942 se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública, en ella se incluyó la Educación Normal de Especialización y las escuelas tipo de EE. Los requisitos de ingreso a la Escuela Normal de Especialización, que inició sus labores en 1943, fueron: tener una educación normal para profesoras y profesores de primaria, ejercer el magisterio por dos años mínimo. Estos requisitos enfatizaban que la condición de experiencia de las y los docentes con alumnado “normal” les daba una formación técnica superior a la de las y los demás maestros (SEP, 2004).

Los beneficios de estas y estos docentes eran tener un ingreso económico mayor que el resto de las y los profesores, así como un alto reconocimiento social. A raíz de esto, se diseñó el plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, el cual partía de la práctica que realizaba en el Instituto Médico Pedagógico. Este instituto pasó a ser un anexo de esta escuela (SEP, 2004).

En 1945 se sumaron las carreras de Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y la de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos, en 1955 se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados y la de Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales; en 1964 se separaron las carreras de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Educación de Inadaptados e Infractores [...] Finalmente, en 1972, se creó la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje (SEP, 2004, pp. 14-15).

En este momento se identificaron obstáculos para el desarrollo de la EE:

1) la carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico; 2) la falta de datos estadísticos precisos respecto al número de personas que requerían este tipo de educación, pues los que no presentaban un problema orgánico severo pasaban desapercibidos; 3) la carencia de personal especializado en la educación de estas personas, y 4) la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento (SEP, 2004, p. 15).

En la década a partir de 1960, hubo un incremento de la matrícula de inscripción de las y los estudiantes en la Escuela Normal de Especialización. También se hizo una reforma al plan de estudios que incluyó dos modalidades de inscripción a la especialización, por lo tanto, dos diferentes perfiles de ingreso y egreso: ser estudiante especial o estudiante regular (SEP, 2004).

En la modalidad regular, se ingresaba al ser una o un maestro normalista y contar con dos años de servicio en el magisterio, así como pasar exámenes de admisión. En la modalidad especial la y el estudiante ingresaba al terminar un bachillerato o una carrera profesional de nivel medio, pero al egresar no podía optar por estudios de maestría. Ambos estudiantes mantenían un año común o propedéutico para todas las especialidades, así mismo, se ofrecieron cursos intensivos impartidos los meses de julio y agosto a maestros de todas las entidades del país.

Durante los primeros 20 años de esta escuela normal no hubo cambios sustanciales en su propósito o currículum. La comisión encargada de implementar la reforma a los planes de estudio señaló que hasta 1963 “no ofrecían una formación científica básica, que permitiera entender las técnicas especializadas que impartían”

(SEP, 2004, p. 16), la solución fue respaldar con el sustento psicológico- psiquiátrico para incluir lo científico en la formación de estas y estos docentes.

Durante el Siglo XX se instauró un refinado diagnóstico interdisciplinario, el cual utilizó métricas de dioptrías, de decibeles, se realizaron evaluaciones del cociente intelectual de las y los alumnos, se utilizaron instrumentos o técnicas como el electroencefalograma, la resonancia magnética, entre otros. Este se centró en la atención a las deficiencias orgánicas, sus diagnósticos y sus terapias.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE) cuyas responsabilidades fueron organizar, dirigir desarrollar, administrar y vigilar la EE y la formación de docentes (SEP, 2004). Con esto, se amplía la interdisciplinariedad de la EE, sumándose a las y los médicos y profesorado especialista, la y el psicólogo, consolidando el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico desde un enfoque psicogenético.

Desde esta modalidad de EE se prestaba atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (CEVIE-DGESPE, s/f). Sin embargo, fue hasta 1976 que la organización y el funcionamiento de los servicios de EE se constituyeron y fueron plasmados en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2004).

De 1970 a 1976 surgieron varios servicios de EE: Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar y Centros de Rehabilitación y Educación Especial. estos últimos surgieron en convenio entre la SEP, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el Sistema

Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SEP, 2004). Desaparecieron las modalidades de estudiante regular y especial, así como el propedéutico. Continuaban los otros requerimientos. Hasta entonces se habían fundado al menos las Normales de Especialización estatales de Coahuila y Nuevo León.

En la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE. En 1974 se amplía de tres a cuatro años la formación, se les otorga el título de licenciatura y se solicitaba la elaboración de tesis como parte de la formación de estudiante. En 1980 se abrieron dos modalidades de formación: una cuya duración continuó por 4 años con cursos de septiembre a junio y otra con cursos intensivos durante los meses de julio y agosto durante 5 veranos. Esto dio la posibilidad de que ingresaran bachilleres con condición de que acreditaran la nivelación pedagógica.

El 22 de marzo de 1984, por Decreto Presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, nivel que ya tenía la Licenciatura en EE desde 1974. Surge el “primer plan de estudios de formación inicial de la licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios 1985” (CEVIE-DGESPE, s/f, s/p) observando una disminución del interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica.

El enfoque clínico de atención educativa, fundado en 1935, permanece hasta 1993, cuando se emite la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo 41 consagra el derecho no sólo a la Educación Especial, sino el derecho a la integración educativa de los menores con discapacidad (CEVIE-DGESPE, s/f, s/p).

Este conservó la estructura del Plan 1984, implementado para las licenciaturas en educación preescolar y primaria que incluía dos áreas de formación: un Área General de Tronco Común (AGTC) y otra Área de Formación Específica (AFE) que incluía contenidos específicos de acuerdo con el nivel educativo. Para el caso de EE se consideraron las seis áreas impartidas en la Normal de Especialización del Distrito Federal: Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores.

En los 80's los servicios de EE se clasificaban en dos modalidades los indispensables, los complementarios y otros. Los indispensables estaban separados de la educación regular y estaban destinados a niños y jóvenes con Discapacidad, estos eran: Centros de Intervención Temprana, Escuelas de EE, Centros de Capacitación de EE, Grupos Integrados B y grupos integrados para Hipoacúsicos (estos dos últimos funcionaban en escuelas primarias regulares).

Los complementarios eran: Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados A y Unidades de Atención con Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes CAS (los últimos se ubicaban en las escuelas primarias regulares). Los otros eran: los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COEI) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2002).

No obstante que los cambios curriculares del Plan 1985 fueron relevantes, ello no se vio plenamente reflejado en la formación inicial de los maestros de educación especial, ya que algunos formadores de docentes que operaron este

Plan continuaron poniendo en práctica procedimientos, metodologías y enfoques anteriores, propiciando diversas interpretaciones del nuevo diseño e impactando desfavorablemente en el cumplimiento de los propósitos señalados; aunado a ello, algunas asignaturas aún conservaban planteamientos del enfoque clínico (SEP, 2004 p. 26).

A inicios de los años 90's, México firmó algunos convenios internacionales para promover la integración educativa, entre ellos: los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994 (SEP, 2002). En 1993, se realiza una Reforma al artículo 3ro. Constitucional, y se promulga la LGE, cuyo artículo 41 estaba destinado para la EE, también se realiza el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Esto generó una reorientación de los servicios de EE cuyos propósitos radicaban en combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender de forma separada dentro de las escuelas, es así como inicia el enfoque de integración educativa (SEP, 2002) y se inicia el cambio de conceptualización de las y los alumnos que necesitaban estos servicios como alumnado con Necesidades Educativas Especiales, definidos como:

Es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y /o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002, p. 14).

Los servicios escolarizados por atención específica, como las de deficientes mentales, sordos, ciegos y problemas neuromotores, se transformaron en CAM, cuyos planes y programas dejaron de ser paralelos y adoptaron los de la escuela regular. Los servicios de apoyo: Grupos Integrados "A" y "B" y los Centros Psicopedagógicos se transformaron en USAER y los Centros de Canalización se convirtieron en Unidades de Orientación al Público (UOP).

En el año 2004, surge un nuevo programa de Licenciatura en EE, que fue resultado del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas Normales de 1996 y del Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006. También se hizo una reforma en la LGE, el artículo 41 regulaba el trabajo de la EE en la educación básica:

La reforma al Artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE, 2016) armoniza el alcance de su misión para la población que será atendida por la Educación Especial. Refiriéndose a los estudiantes con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, así como los que tienen dificultades severas de aprendizaje, de conducta y de comunicación. La inclusión educativa deberá hacerse desde el marco de la Educación Inclusiva sin que el alumno tenga que salir del aula (CEVIE-DGESPE, s/f, s/p).

A comienzos del siglo XXI se da inicio al enfoque de educación inclusiva, que se interpretó, en algunas y algunos docentes como no utilizar el término de Necesidades Educativas Especiales sino el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y no emplear el de Adecuaciones Curriculares, sino el de Ajustes Razonables (CEVIE-DGESPE, s/f). Sin embargo, este cambio se considera como uno de los aspectos más superficiales que genera la modificación de un enfoque, ya que, de fondo implica un cambio de creencias, posturas y formas de responder a la realidad, es decir, un cambio de paradigma.

La interpretación referida anteriormente ante la educación inclusiva, es una de las posturas que aún prevalece en el país ante la educación inclusiva denominada postura universal o radical, que en la práctica docente puede llevar a que se dejen de proporcionar apoyos al alumnado que lo requiere ante la negatividad de identificarlos porque al hacerlo se establecen etiquetas discriminatorias e incluso puede llegar a

generar actitudes negativas frente a las y los docentes de EE por referir sus prácticas como segregadoras (Romero & García, 2013).

Sin embargo, hay otra postura, la moderada, que refiere la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunas y algunos estudiantes (Romero *et al.*, 2013). Por tal razón, se considera que prevalecía aún la formación docente por atención específica de deficiencia orgánica, con base en el modelo médico (CEVIE-DGESPE, s/f), el cual puede apreciarse en el mapa curricular del Plan de estudios 2004 que se muestra en la Tabla 4: Licenciatura en Educación Especial. Mapa curricular.

Tabla 4: Licenciatura en Educación Especial. Mapa curricular

	Primer semestre	Horas/ créditos	Segundo semestre	Horas/ créditos	Tercer semestre	Horas/ créditos	Cuarto semestre	Horas/ créditos	Quinto semestre	Horas/ créditos	Sexto semestre	Horas/ créditos	Séptimo semestre	Horas/ créditos	Octavo semestre	Horas/ créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I	8/14.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II	8/14.0
	Estrategias para el estudio y la comunicación	4/7.0	Neurobiología del desarrollo	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje	4/7.0	Motricidad y aprendizaje	4/7.0	Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes	4/7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación básica I	6/10.5	Propósitos y contenidos de la educación básica II	6/10.5	Enseñanza del español en la educación básica	6/10.5	Enseñanza de las matemáticas en la educación básica	6/10.5	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	6/10.5	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	6/10.5				
	Problemas y políticas de la educación básica	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0				
	Introducción a la educación especial	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad visual	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Trabajo docente I	24/42.0	Trabajo docente II	24/42.0
	Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor	4/7.0	Desarrollo cognitivo y del lenguaje	4/7.0	Desarrollo social y afectivo	4/7.0	Familia y proceso educativo	4/7.0	Asignatura regional	4/7.0				
	Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5				
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32	

Campos de formación	
	Formación general de maestros para educación básica
	Formación común de maestros para educación especial
	Formación específica por área de atención: • Auditiva y de lenguaje • Motriz • Intelectual • Visual

Áreas de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Fuente: SEP, 2004, p. 81.

En este plan de estudios 2004 se observan asignaturas de educación básica, EE y asignaturas específicas. En aquellas que conforman la formación de EE se abordan

aspectos sobre las diferentes discapacidades, lo que habla de una concepción de atención hacia el alumnado con características particulares como lo son las discapacidades: visual, auditivo, intelectual, motriz, problemas de comunicación, de aprendizaje; y una asignatura para alumnado con aptitudes sobresalientes.

Las y los futuros docentes eran formados en alguna especialización de acuerdo con cuatro áreas de atención, estas eran: auditiva y de lenguaje, motriz, intelectual o visual. Los primeros tres años realizan actividades mayormente escolarizadas y algunos acercamientos a la práctica escolar. El último año lo dedican a la práctica en condiciones reales. Cabe resaltar que en dicho plan de estudios solo se menciona en una sola ocasión educación inclusiva, siendo esta un referente epistemológico para la elaboración de este plan:

“ha habido aproximaciones en la construcción de los nuevos significados, tanto de la educación básica en general, como de la educación especial en particular. Conceptos como *educación para todos, integración educativa, atención a la diversidad, educación de calidad con equidad, educación inclusiva y respuesta educativa*, entre otros, han sido temas de amplias discusiones en el terreno académico, siendo éstos el origen del trabajo colegiado entre los docentes” (SEP, 2004, p. 29).

En 2018, las escuelas normales inician con un nuevo plan de estudios, este es para la Licenciatura en Educación Inclusiva, eliminando el de Lic. en EE. En este nuevo plan se prioriza la formación de profesoras y profesores para la inclusión educativa que coadyuve en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las y los alumnos que cursan la educación básica. La Tabla 5: Malla curricular. Licenciatura en Inclusión Educativa muestra las asignaturas correspondientes a este plan de estudios.

Tabla 5: Malla curricular. Licenciatura en Inclusión Educativa

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5	Modelos de atención que sustentan la educación especial 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Herramientas básicas para el estudio de casos 6 h / 6.75	Ajustes razonables 4 h / 4.5	Estrategias de asesoría y acompañamiento 4 h / 4.5	Gestión escolar para la inclusión 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Comprensión del sujeto en situación de discapacidad 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 4 h / 4.5	Diagnóstico y adecuación curricular 4 h / 4.5	Estrategias para el desarrollo socioemocional 4 h / 4.5	Artes y Educación Física 4 h / 4.5	Las TIC aplicadas a la inclusión 4 h / 4.5	
Desarrollo neuropsicológico 4 h / 4.5	Trastornos neuropsicológicos del aprendizaje 6 h / 6.75	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Mundo natural y social (Educación preescolar) 4 h / 4.5	Mundo natural y social (Educación primaria) 4 h / 4.5	Mundo natural y social (Educación secundaria) 4 h / 4.5		
Pensamiento matemático 4 h / 4.5	Pensamiento matemático (Educación preescolar) 4 h / 4.5	Pensamiento matemático (Educación primaria) 4 h / 4.5	Pensamiento matemático (Educación secundaria) 4 h / 4.5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes 4 h / 4.5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con TEA 4 h / 4.5	Estrategias de intervención en el aula para la inclusión educativa 4 h / 4.5	
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Lenguaje y comunicación (Educación preescolar) 4 h / 4.5	Lenguaje y comunicación (Educación primaria) 4 h / 4.5	Lenguaje y comunicación (Educación secundaria) 4 h / 4.5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con dificultades de comunicación 4 h / 4.5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos de aprendizaje 4 h / 4.5		
Lengua de Señas Mexicana. Nociones básicas 6 h / 6.75	Lengua de Señas Mexicana. Avanzado 6 h / 6.75	Braille. Nociones básicas 6 h / 6.75	Braille. Avanzado 6 h / 6.75				
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación de prácticas en los servicios de educación especial 4 h / 4.5	Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente: seguimiento de casos 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75	
32 h / 36	34 h / 38.25	32 h / 36	34 h / 38.25	26 h / 29.25	26 h / 29.25	18 h / 20.25	
Inglés. Inicio de la comunicación básica 5 h / 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75					

Fuente: CEVIE-DGESPE, s/f, s/p.

Se fundamenta en el concepto social de la Discapacidad que pone el acento en el contexto y en las expectativas del entorno social, familiar y escolar. Educación Inclusiva aplica la perspectiva de género con las mujeres, la interculturalidad con los indígenas, la no exclusión con las y los migrantes nacionales e internacionales, la convivencia con las personas en condiciones de diversidad sexual, y con inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos desde inicial hasta la Educación Superior.

2.2.1 Servicios de Educación especial y su estructura de trabajo

Desde el año 1993, cuando se realizó la reorientación y reorganización de los servicios de EE se asumieron como disponibles y organizados en servicios escolarizados,

servicios de apoyo y servicios de orientación. Cabe mencionar que, en Zacatecas, sólo se cuenta con los escolarizados y los de apoyo. Los primeros, cuyo principal servicio son los CAM, se responsabilizan de:

Escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2007, p. 67).

Los CAM ofrecen a personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, formación para el trabajo, cuando estas no pueden integrarse a las instituciones regulares que la ofrecen. Pueden ofrecer apoyo a docentes, padres y madres de familia o al alumnado para integrar personas con discapacidad a las escuelas de educación básica o inicial (SEP, 2007).

En Zacatecas, en el año 2019, en el documento Líneas Generales de Operación de los Servicios de Educación Especial (LGOSEE) se define a los CAM como “servicio escolarizado de Educación Especial que ofrece Educación Básica de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, trastorno del espectro autista, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. También ofrecen formación para la vida y el trabajo” (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2019).

En el documento denominado Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial se habla sobre la estructura del personal que labora en los CAM. Esta se conforma del siguiente personal: una o un director, equipo

multidisciplinario y personal administrativo (secretaria o secretario y auxiliar de intendencia).

Las y los maestros de grupo, encargados del área de psicología, de trabajador social, de comunicación, maestra o maestro de enlace a la integración educativa (papel y función del directivo), terapeuta físico u ocupacional, auxiliares educativos y posibles especialistas (en las diferentes discapacidades y autismo), en ocasiones la y el maestro de educación artística y, la y el maestro de educación física eran parte del equipo multidisciplinario (SEP, 2007).

En el caso de que los CAM ofrecieran capacitación para el trabajo, el equipo era conformado por maestras y maestros para la formación para el trabajo o instructoras o instructores de talleres, y el equipo multidisciplinario formado por las áreas de psicología, trabajo social, y enlace a la integración. Este último personal se observa ligado al enfoque de la integración.

En Zacatecas, estos servicios son definidos como CAM Básico y CAM Laboral. En ellos los grupos están conformados de 8 a 15 alumnas y alumnos. Se atiende a niñas y niños desde 45 días de nacidos, es decir, desde educación inicial, hasta jóvenes de 17 años. En los que ofrecen formación para la vida y el trabajo, la edad es de 15 a 22 años (SEDUZAC, 2019).

Su estructura dependerá del número de grupos con los que cuente: cada grupo contará con una o un docente, los grupos de inicial o preescolar tendrán una o un asistente educativo. Al contar con 5 grupos será asignado una o un director, una o un profesor de comunicación, una o un psicólogo, una o un trabajador social, una o un

auxiliar administrativo y una o uno de intendencia. Al contar con 6 grupos se asignará una o un subdirector de gestión. Al contar con 9 grupos se asigna una o un subdirector académico y al contar con 10 grupos tendrán 2 intendentes.

El CAM Laboral, seguiría la misma dinámica en la asignación por el número de grupos, pero en este tipo de CAM se asigna una o un profesor de taller a cada grupo. Al contar con 5 grupos se asigna una o un director, una o un profesor de comunicación, una o un psicólogo, una o un trabajador social y una o un auxiliar administrativo. Con un total de 6 grupos se asigna una o un subdirector de gestión y con 9 grupos una o un subdirector académico.

2.2.2 Los modelos de trabajo

En los dos documentos mencionados en los párrafos anteriores (SEP, 2007) (SEDUZAC, 2019), se señala que la atención educativa que ofrecen los servicios de EE se enfoca en reducir barreras que se presentan en los contextos en los cuales forma parte el alumnado: el familiar, el escolar, el áulico, el laboral y el social. En el último documento se agrega el enfoque hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

También refieren que este enfoque se realiza con la finalidad de posibilitar el desarrollo de las competencias que satisfagan las necesidades básicas, que permiten ser independientes y mejorar la calidad de vida. En el último documento se elimina la frase: y les permitan adquirir habilidades adaptativas para ser lo más independientes posible, observando que se elimina aspectos de normalización e integración.

El proceso de atención en este servicio está guiado por el paradigma de la educación inclusiva, por lo cual, inicia desde la elaboración del diagnóstico del centro al analizar en el contexto escolar “las barreras que impiden que los alumnos(as) aprendan y participen” (SEDUZAC, 2019, p. 12), seguido de la elaboración de un Plan escolar de mejora continua. Se elaboran o actualizan la ficha inicial de las y los alumnos donde se da cuenta de su historia y situación actual, se realiza evaluación inicial o diagnóstica del grupo observando barreras del contexto áulico. Se elabora el documento para la identificación de las barreras que enfrentan las y los alumnos.

A partir de estos aspectos iniciales se determina del alumnado cuáles recibirán intervención guiada por las acciones de apoyo, orientación, asesoría o acompañamiento del equipo de apoyo. Después se realizan reuniones multidisciplinarias para elegir los apoyos y ajustes razonables, que en el punto número nueve del apartado que habla de este tipo de servicio, lo maneja sólo para las y los alumnos que se encuentran en mayor riesgo de reprobación, y en el punto veintitrés refiere que todas y todos deben contar con una evaluación psicopedagógica y un plan de intervención.

Se aplican pruebas formales en psicología y comunicación. Este equipo también determinará las acciones a aplicar con las y los docentes de grupo, algunas son las mencionadas con las y los alumnos, pero también se agregan orientación, diseño y desarrollo de estrategias específicas, diversificadas y/o ajustes razonables. Mismas que realizará en un trabajo de docencia compartida.

Se debe establecer un horario de intervención psicopedagógica y una planeación didáctica. Estos deben partir del currículum vigente para la educación

básica, de acuerdo con el nivel o grado en el que se encuentre el alumnado, y tomar en cuenta los principios del DUA. Se debe especificar metodología, ajustes razonables, estrategias específicas o diversificadas y la evaluación formativa para el alumnado.

El seguimiento y evaluación de la alumna y el alumno se realiza desde lo cuantitativo y lo cualitativo y es plasmado en la boleta de calificaciones. El y la docente comunican dificultades y avances a los padres, madres de familia, tutoras y tutores. Y al final del ciclo escolar se entrega un informe sobre la intervención relacionada al Plan escolar de mejora continua (SEDUZAC, 2019).

Observando este proceso de intervención que se realiza dentro de los CAM, podemos determinar que se ha modificado los modelos de atención, ya que, anteriormente se hablaba de que el eje transversal de todas las actividades era el enfoque ecológico, buscando con cada una de ellas la adquisición de habilidades adaptativas. Se realizaban situaciones ecológicas o simuladas de acuerdo con los contextos donde el alumnado se desenvolvían, y esto le ayudaba a adquirir contenidos, habilidades y competencias que podían aplicar en sus contextos reales (SEP, 2007).

En los CAM Laboral no se encuentra en el documento más actual (SEDUZAC, 2019) una especificación del método de atención utilizado, salvo una generalización de los dos tipos de CAM mencionados anteriormente. En cambio, en el documento (SEP, 2007) refiere una diferenciación de los dos CAM, ya que, en el laboral, se menciona que las y los instructores de taller tendrán que realizar un diagnóstico situacional sobre la realidad laboral y los puestos de trabajo existentes, las

competencias y habilidades requeridas, y a partir de ello determinan la o las áreas en que capacitarán a las y los alumnos de acuerdo con las características propias de cada uno.

2.3 Diseño Universal para el Aprendizaje

Como se observó, en las LGOSEE (SEDUZAC, 2019), referente a la planificación y desarrollo de actividades en el CAM, tienen que ser guiadas por el paradigma de la educación inclusiva, debe tomar en cuenta el currículum vigente y los principios del DUA de acuerdo con el grado y nivel educativo del alumnado.

El DUA es una propuesta nacida desde la arquitectura. En 1985 Ron Mace acuñó el concepto de Diseño Universal refiriéndose con ello al diseño y creación de productos y entornos que pudieran ser utilizados por la mayoría de las personas, sin requerir para su uso ajustes, adaptaciones u otros objetos. Para ello se ocupa, antes de desarrollar un producto o servicio, pensar en la variedad de los usuarios, en la diversidad, sobre todo de aquellas personas las cuales han sido excluidas. Con ello se reduce el costo de tener que buscar alguna adaptación (Alba, 2018).

En esa misma década científicos estadounidenses observaron la necesidad de que se realizara un cambio de enfoque en las aulas, ya que, pacientes de ellos experimentaban barreras desde un diseño rígido, único de currículum, sin considerar las diferencias en los procesos de aprendizaje y las diversas capacidades de las y los alumnos. A partir de estas primeras observaciones se funda el Centre for Assistive Special Technologies (CAST) y se acuña el término DUA (Alba, 2018).

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dedica especial atención a uno de los principales obstáculos con los que se encuentra el

fomento del aprendizaje en los entornos de enseñanza; los currículos inflexibles con un enfoque de enseñanza tradicional de “talla única para todos” (CAST, 2011). A pesar de los principios del enfoque del DUA, las adaptaciones curriculares siguen siendo el modelo por excelencia desde 1992, y la LOE en su artículo 72, así lo ratifica (Pérez, et.al. 2020, p.286).

El DUA fue sustentado desde las investigaciones de las neurociencias, innovaciones tecnológicas y de la comunicación, psicología cognitiva, investigación en educación y práctica educativa inclusivas. Todo con la finalidad de “diseñar entornos de aprendizaje con planteamientos curriculares flexibles, en los que se garantice que tiene cabida la diversidad, incluyendo a aquellos que se situarían fuera del promedio o en los márgenes de una curva normal imaginaria” (Alba, 2018, p.23).

El modelo de DUA parte de tres principios y tres pautas dentro de cada uno de ellos, parten de una acción que es proporcionar múltiples medios: 1) para la implicación, 2) de representación y 3) para la acción y la expresión. El primero tiende a buscar la motivación, mantener el esfuerzo e implicación de las y los alumnos en las actividades, pero también la autorregulación de sus emociones y conducta, mediante variedad de situaciones que activen de redes neuronales que se encuentran en la parte central del cerebro.

El segundo de ellos busca que las y los alumnos puedan acceder a la información y contenidos de aprendizaje, comprendan y almacenen estos conceptos de forma adecuada para su próxima utilización, que tengan acceso a la información por algún canal verbal, escrito, visual, táctil o audiovisual. Esto se logra a través de la estimulación de redes neuronales de reconocimiento situadas en la parte posterior del cerebro.

El tercer principio del DUA, proporcionar múltiples medios para la acción y expresión, se logra a través de la activación de redes neuronales estratégicas

ubicadas en la parte frontal del cerebro, lóbulo frontal, con ello se busca que las y los alumnos tengan procesos variados de formas de interacción con la información, formas de estudiar y formas de expresar lo que han aprendido.

Otro documento que mencionan al DUA como necesario para asegurar la educación inclusiva para todas las personas es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019), en donde se menciona que la educación inclusiva debe implementar el DUA entre otras acciones como: accesibilidad, ajustes razonables, medidas específicas y uso de apoyos.

CAPÍTULO III

ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA SOBRE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra el análisis de los resultados de la investigación que tuvo por objetivo identificar cómo se lleva a cabo la AaTP por parte de las y los ATP en el servicio de EE a partir de los planteamientos del DUA y describir los resultados obtenidos, tomando como caso de estudio las y los ATP de EE del estado de Zacatecas. El instrumento que se usó fue un cuestionario, de elaboración propia, formado por 17 ítems, que se distribuyó por vías electrónicas (correo electrónico y aplicación de *WhatsApp*), según Torres, Paz & Salazar (s/f) al modo en que fue contestado se le denomina cuestionario autoaplicado,, que se proporcionó a las y los 29 ATP que laboraron durante el ciclo escolar 2021-2022 en el servicio de EE del estado de Zacatecas, en el mes de febrero del 2022.

Se invitó a participar a la totalidad de ATP, sin embargo, por diversas razones que refirieron como la falta de tiempo o el olvido de realizar el cuestionario, no colaboraron la totalidad de ATP, cabe mencionar se les recordó en dos ocasiones de forma personal y una en el grupo de *WhatsApp* de ATP de EE a nivel general, respetando siempre su decisión de participar o no en la investigación, por lo cual, los resultados obtenidos sólo competen a quienes respondieron el cuestionario. Se tuvo una respuesta de 13 ATP, para esa fecha estaban en la función 24 de ellas y ellos.

Los resultados se presentan en tres subtemas. En el primero denominado “Asesoras y asesores técnico pedagógicos. Contexto de trabajo y caracterización”, se menciona el contexto en el cual se desenvuelve laboralmente las y los ATP en el estado de Zacatecas: se mencionan las características de las zonas escolares en las que laboran, los municipios que comprenden, la cantidad y tipos de asesores que existen, la cantidad de centros de trabajo de CAM y USAER que atiende cada zona escolar del estado.

También se realiza la descripción de características personales de las y los ATP que participaron en la investigación que dan cuenta de quienes son los profesionales que se dedican a esta función. Se mencionan características como: edad, sexo, años de servicio, formación inicial, formación continua (estudios de posgrado). En un segundo subtema nombrado “Asesoría Técnica Pedagógica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje” se describe la formación continua de estas y estos ATP participantes, el conocimiento, la capacitación y actualización, así como la práctica que estas y estos ATP han realizado con relación a la AaTP para la implementación del DUA en sus zonas escolares.

Finalmente, en un tercer subtema llamado “Relación entre las y los Asesores Técnico Pedagógicos y su asesoría”, se expone un cruce de las características personales, el contexto de las y los ATP participantes, su formación continua, así como las prácticas de asesoría para la implementación del DUA en Zacatecas como requisito de la Educación inclusiva a nivel nacional e internacional.

3.1 Asesoras y asesores técnico pedagógicos. Contexto de trabajo y caracterización

En los siguientes dos apartados se realiza la descripción y análisis del entorno laboral, así como, las características personales de las y los ATP de EE participantes en esta investigación, de acuerdo con, datos proporcionados por el Departamento de EE del estado de Zacatecas y por la información proporcionada a través del cuestionario que se realizó a los informantes de este estudio.

3.1.1 Contexto de trabajo de las y los asesores técnico pedagógicos

En el estado de Zacatecas, el servicio de EE comprende 38 CAM y 130 USAER que trabajan en colaboración con escuelas regulares de los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y medio superior, en escuelas federales y estatales. Cabe mencionar que no todas las escuelas del estado cuentan con este servicio, así lo refiere el Mtro. Raúl Martínez Bañuelos, Director de Fortalecimiento Docente de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas: “tenemos un incipiente e incompleto todavía servicio de educación especial, que, aunque, ya por ley está promoviéndose la inclusión desde hace tiempo, hay zonas completas que no cuenta con el servicio” (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2022, 1h 02m 02s – 1h 02m 20s).

En la Tabla 6: Zonas escolares de EE en Zacatecas se observa que durante el ciclo escolar 2021- 2022, el servicio de EE comprendió veintidós zonas escolares, cada una de ellas atendió escuelas ubicadas en uno, dos, tres o hasta cuatro municipios. Las zonas escolares que atienden sólo un municipio son: 03, 10 y 19;

zonas que atienden dos municipios son: 02, 04, 06, 13, 14, 15, 16 y 20, zonas que atienden tres municipios son: 01, 07 y 21, finalmente las zonas que atienden cuatro municipios son: 05, 08, 09, 11,12, 15, 17 y 22.

Algunas zonas escolares laboran en el mismo municipio, pero no atienden las mismas escuelas, como: Zacatecas que, lo comparten las zonas 01, 09 y 18, Fresnillo las zonas 03, 10 y 20, Guadalupe las zonas 02 y 07, Calera las zonas 01 y 09, Jerez las zonas 04 y 21, Tepechitlán y Tlaltenango las zonas 11 y 22.

En la Tabla 6: Zonas escolares de EE en Zacatecas, también se observa que hay diferencia en distribución de centros de trabajo con los que cuenta cada una de las zonas escolares: una de ellas atiende cuatro centros de trabajo, cuatro de ellas cuentan con cinco, cuatro zonas tienen seis y en cuatro más hay siete centros de trabajo en cada una (siendo la mayoría de las zonas escolares en estos rangos), dos de ellas se componen por ocho centros de trabajo, una de ellas por nueve centros, tres atienden diez centros, una cuenta con once y dos de ellas tienen trece centros de trabajo.

Lo que se observa que la distribución no está equilibrada por centros de trabajo, mientras que la zona 22 cuenta con cuatro, la zona 07 y 12 tienen trece centros de trabajo cada una. Solamente en las zonas que se encuentran en un municipio se percibe cierta similitud con relación a la cantidad de centros de trabajo con los que cuenta, ya que, atienden cinco o seis centros de trabajo. Sin embargo, en las otras no se observa una relación con el número de municipios de la zona escolar y su cantidad de centros de trabajo: las zonas que se encuentran con dos municipios reportan de cinco a ocho u once centros de trabajo; las zonas que se encuentran en tres

municipios atienden siete o trece centros de trabajo, mientras que las zonas que se encuentran en cuatro municipios tienen de cuatro, cinco o diez centros de trabajo.

Tabla 6: Zonas escolares de EE en Zacatecas

NO. ZONA ESCOLAR	MUNICIPIO BASE	MUNICIPIOS QUE COMPRENDEN	T ²	CANTIDAD CENTROS DE TRABAJO			CANTIDAD POR TIPO DE ATP			En funciones
				CAM	USAER	T	P	R	PD	
1	Zacatecas	Calera, Enrique Estrada y Zacatecas	3	2	5	7	1	1	0	2
2	Guadalupe	Genaro Codina, Guadalupe,	2	2	9	11	1	0	0	1
3	Fresnillo	Fresnillo	1	0	6	6	/	1	1	1
4	Jerez	Jerez y Villanueva	2	2	6	8	1	0	0	1
5	Río Grande	Francisco R. Murguía, Juan Aldama, Miguel Auza, y Río Grande	4	2	8	10	1	1	0	2
6	Jalpa	Jalpa y Tabasco	2	2	6	8	1	1	0	2
7	Guadalupe	Guadalupe, Trancoso y Vetagrande	3	3	10	13	1	0	0	1
8	Loreto	Loreto, Noria de Ángeles, Villa González Ortega y Villa García	4	4	6	10	/	1	1	1
9	Zacatecas	Calera, Morelos, Panuco y Zacatecas	4	1	8	9	1	0	0	1
10	Fresnillo	Fresnillo	1	1	4	5	1	0	0	1
11	Tlaltenango	Momax, Atolinga, Tlaltenango, Tepechitlán	4	1	4	5	1	0	0	1
12	Sombrerete	Chalchihuites, Jiménez del Teúl, Saín Alto, Sombrerete	4	5	8	13	/	1	1	1
13	Nochistlán	Apulco, Nochistlán	2	1	6	7	1	0	0	1
14	Concha del Oro	Mazapil y Concha del Oro	2	1	5	6	0	1	0	1
15	Pinos	Villa Hidalgo y Pinos	2	2	4	6	1	0	0	1
16	Guadalupe	Cd. Cuauhtémoc, Luis Moya, Ojocaliente y Pánfilo Natera	4	3	7	10	1	0	0	1
17	Moyahua	Apozol, Mezquital del Oro, Moyahua y Juchipila	4	1	5	6	/	0	1	0
18	Zacatecas	Villa de Cos y Zacatecas	2	2	5	7	1	1	0	2
19	Valparaíso	Valparaíso	1	1	4	5	/	0	1	0
20	Fresnillo	Cañitas de Felipe Pescador y Fresnillo	2	0	5	5	1	0	0	1
21	Jerez	Jerez, Monte Escobedo y Tepetongo	3	1	6	7	1	0	0	1
22	Teúl	Tepechitlán, Teúl de González Ortega, Tlaltenango y Trinidad García de la Cadena	4	1	3	4	1	0	0	1
TOTALES:				38	130	168	16	8	5	24

Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por el Depto. de Educación Especial

² Abreviaturas: T=Total, P=ATP por promoción, R=ATP por reconocimiento, PD y / =ATP promovido a dirección.

En las veintidós zonas escolares donde se organizan los servicios de EE, laboraron veintinueve ATP durante el ciclo escolar 2021 – 2022. Veintiuno fueron ATP por promoción, llamados así porque ascendieron a esta función durante la Reforma Educativa 2013, incorporándose desde los ciclos escolares 2015-2016, 2017-2018 y 2018-2019. A partir del año 2019 este tipo de ingreso ya no tiene vigencia, pero es importante distinguirlos, ya que su ingreso les permite permanecer en la función y zona escolar por tiempo indefinido.

Esta forma de ingreso tendría la ventaja de poder adquirir mayores conocimientos teórico, prácticos y actitudinales relacionados a la función de asesoría, así mismo asegurar a la zona escolar la presencia de una o un ATP independiente de la situación política o económica de la entidad, pero la desventaja de separarse de la función docente que es la que asesorarán. En su mayoría presentan una antigüedad de seis años hasta cuatro años en la función, de género son dieciocho femenino y tres masculino.

En la Tabla 6, Zonas escolares de EE en Zacatecas las y los asesores por promoción se encuentran en la columna de tipo de asesor con la letra P. Con las letras PD se identifican a aquellos ATP por promoción que durante el ciclo escolar iniciaron como ATP pero en el mismo ciclo se promovieron para la función de dirección. Se mencionan en la presente investigación, ya que, se pretendía que participaran aportando información que, por su tiempo en la función, sería valiosa para dicho análisis, sin embargo, ninguno de ellos participó. Cinco de ellos cumplen con el último criterio.

Ocho ATP ingresaron durante el presente ciclo escolar 2021- 2022, a través de una convocatoria para ATP por reconocimiento, por lo que presentan sólo meses de antigüedad en la función, estos asesores en la Tabla 6 se identifican en la columna de tipo de asesor con la letra R. Cabe mencionar que, aunque este tipo de asesor ya se habían convocado en ciclos anteriores en otros niveles, no se había otorgado lugares en el servicio de EE, por lo que estos ocho asesores son los primeros que existen en EE en el estado de Zacatecas con este tipo de asignación.

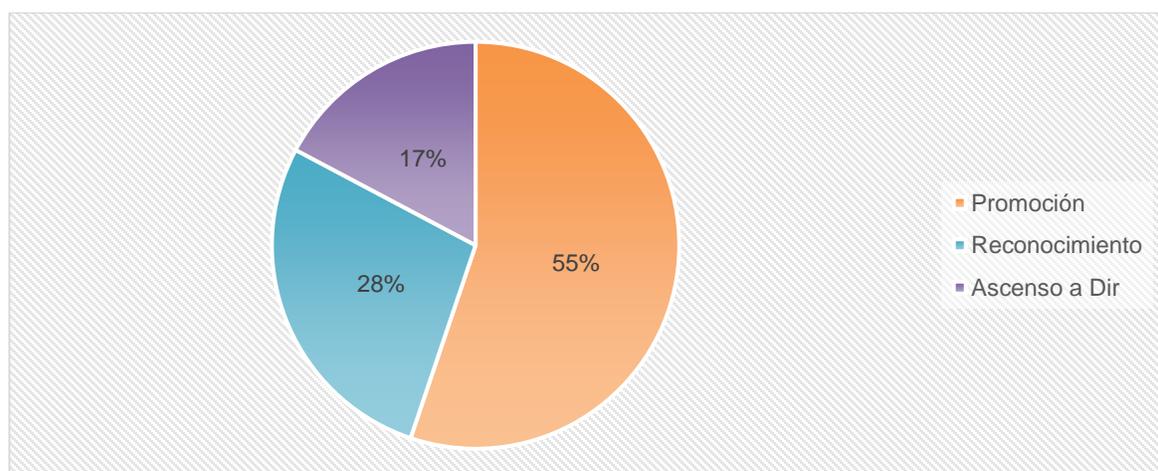
Estos asesores podrán estar en la función hasta el ciclo escolar 2023-2024 y regresarán a su función docente (SEDUZAC, 2021, p.1). Este movimiento lateral, de la función docente a la función de ATP y su regreso, tiene la ventaja, de acuerdo con charlas informales que han justificado este movimiento, que el docente muestra empatía hacia las y los docentes que va a asesorar, y tiene más presentes las acciones y problemáticas a las que se enfrentan sus asesoradas y asesorados, así mismo, estas y estos docentes por el hecho de estar en esta función implica que han realizado acciones favorables dentro de su función docente que pueden transmitir al resto de la zona escolar.

Pero también se ha observado que existen desventajas que consisten en que en un corto plazo de tiempo estas y estos docentes tienen que capacitarse sobre los modelos de asesoría, las responsabilidades, cumplir con el perfil que se requiere para la función de ATP y al mismo tiempo estar realizando las funciones que implica esta figura. Así mismo, los conocimientos y acciones que ellas y ellos tuvieron como reconocimiento a su función de docente pueden no favorecer a los colectivos o

docentes de forma individual por las condiciones particulares de cada centro de trabajo, contextos y comunidad escolar.

En la Gráfica 1: Tipo de Asesores se observa la cantidad de ATP que durante el ciclo escolar 2021-2022 estuvieron realizando dichas funciones, al iniciar se tiene un 28% de asesoras y asesores con la categoría de reconocimiento y un 72% de promoción, de estos últimos, en diferentes momentos del mencionado ciclo escolar, un 17% deja sus funciones de asesoría por una promoción a la función de dirección.

Gráfica 1: Tipo de Asesores



Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por el Depto. de Educación Especial

A raíz de este ascenso a la función de dirección, dos zonas escolares se encuentran laborando sin ATP, zona 17 y zona 19, quedando once centros de trabajo sin esta función durante este ciclo escolar. Por lo cual, solo veinte zonas escolares tienen ATP, ya sea por promoción o reconocimiento, cuatro zonas escolares tienen ambos tipos de asesor.

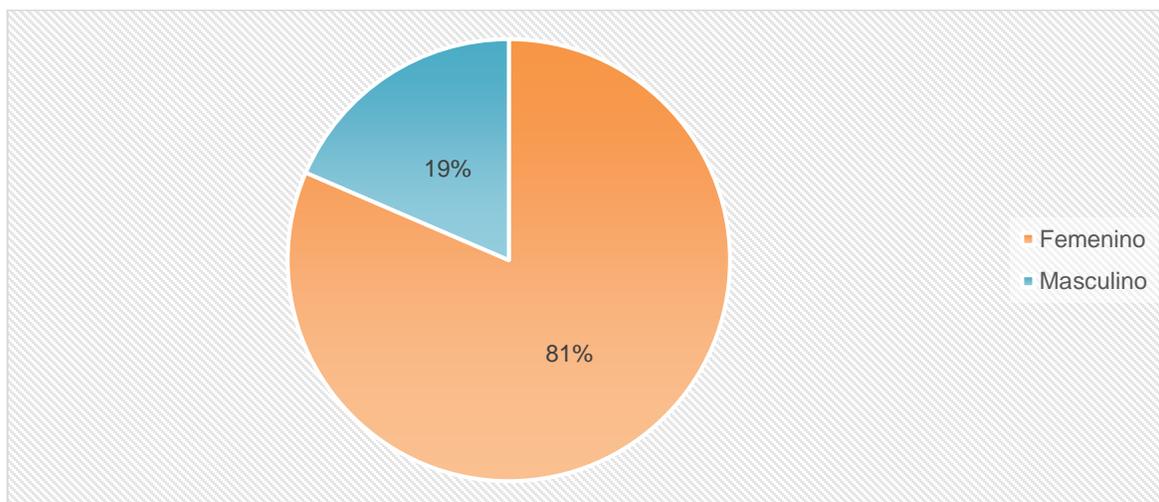
Estos datos muestran que las y los ATP de EE del estado de Zacatecas laboran en zonas escolares diversas, primero por la diferencia en cantidad de municipios que

comprenden su zona, que va de uno hasta cuatro municipios, segundo por la variabilidad en cantidad de centros que asesoran que van desde cuatro hasta trece centros escolares, y tercero por el movimiento que se da entre asesoras y asesores de promoción y de reconocimiento, que durante el ciclo escolar 2021-2022 ocasionó que cuatro zonas escolares contaran con dos ATP y dos zonas sin ATP. Esto deja ver que el contexto en donde desarrollan la AaTP exige de cada asesora y asesor acciones muy diversas de acuerdo con la zona escolar.

Se observó que la cantidad de ATP que laboren en las zonas escolares de EE va a depender: 1) del presupuesto otorgado para continuar con las convocatorias para ATP como reconocimiento, 2) aumentará de acuerdo con el interés de docentes por participar en las convocatorias de ATP por reconocimiento y 3) tenderá a disminuir por los movimientos de ascenso a nuevas funciones que realicen los ATP por promoción, quedando el aumento de cantidad de ATP dependiente sólo de los dos primeros puntos.

En la Gráfica 2: Género de ATP, se observa que hay un porcentaje mayor del género femenino que desempeña la función de ATP en EE con un 81%, en comparación con el porcentaje del género masculino que se presenta con un 19%.

Gráfica 2: Género de ATP



Fuente: elaboración propia a partir de información del Depto. de Educación Especial.

3.1.2 Caracterización de las y los asesores técnico pedagógicos participantes

La Tabla 7: Caracterización de las y los ATP de Educación Especial hace una descripción general de las y los ATP que participan en la presente investigación, los datos que se indican son los siguientes: Tipo, se indica con una P si el ATP ingresó por promoción o una R si su ingreso fue por reconocimiento; Edad, Formación inicial, Grado de posgrado, Años de servicio, Antigüedad en la función y Clave, la cual se le otorga para su identificación durante el análisis de los datos.

Participaron dentro de este estudio nueve ATP por promoción y cuatro ATP por reconocimiento, su participación fue de forma voluntaria. Si se compara la Tabla 6 y la Tabla 7 se observa que la participación fue de un 54% del total de las y los ATP que se encuentran aún en la función: un 81% del total de ATP por promoción P en funciones y un 50 % de ATP por reconocimiento R. Siendo esto positivo para la

investigación, ya que la muestra representa más de la mitad de las y los ATP en funciones de EE en Zacatecas.

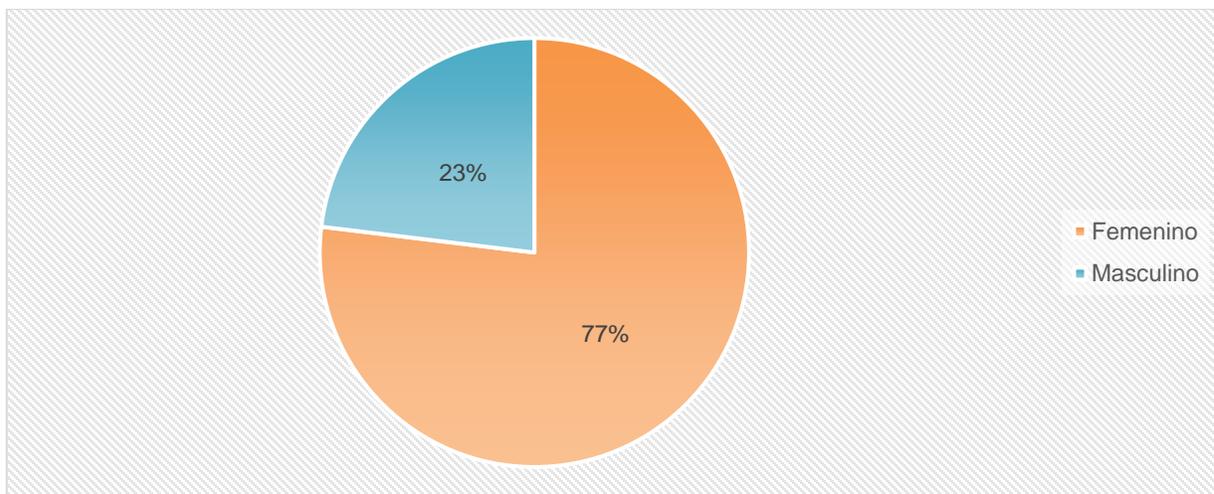
Tabla 7: Caracterización de las y los ATP de Educación especial

Tipo	Género	Edad	Formación inicial	Posgrado	Años de servicio	Antigüedad en la función	Clave
P	F	37	Lic. en EE área Problemas de aprendizaje	Maestría	15 años, 7 meses	4 años, 6 meses	PFA
R	F	42	Lic. en EE área Audición y lenguaje	Maestría	20 años	5 meses	RFA
P	F	48	Lic. en EE área Deficiencia Mental	Maestría	28 años	3 años	PFD
P	F	34	Lic. en EE área Intelectual	Maestría	12 años	3 años	PFE
P	F	43	Lic. en EE área Problemas de aprendizaje	Doctorado sin concluir	19 años	4 años	PFI
R	M	33	Lic. en Psicología área Educativa	Maestría en proceso	7 años	7 meses	RML
P	F	34	Lic. en EE área Intelectual	Maestría	11 años	3 años	PFM
R	F	33	Lic. en EE área Intelectual	No	11 años	8 meses	RFN
P	M	40	Lic. en EE área Audición y Lenguaje	Doctorado en proceso	18 años	6 años	PMÑ
P	F	33	Lic. en EE área Auditiva y de lenguaje	Doctorado en proceso	11 años	4 años	PFO
R	M	37	Lic. en EE área Problemas de aprendizaje	No	14 años	7 meses	RMQ
P	F	45	Lic. en Psicología general	Doctorado sin concluir	17 años	3 años	PFS
P	F	37	Lic. en Psicología área educativa	Especialidad	9 años	4 años	PFU

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

La Gráfica 3: Género de ATP participantes, muestra los porcentajes relacionados al género de las y los ATP participantes, se observa una predominancia del género femenino con un 77% frente a un 23% de varones, aspecto esperado de acuerdo con los porcentajes de género del total de ATP, ver Gráfica 2: Género de ATP.

Gráfica 3: Género de ATP participantes



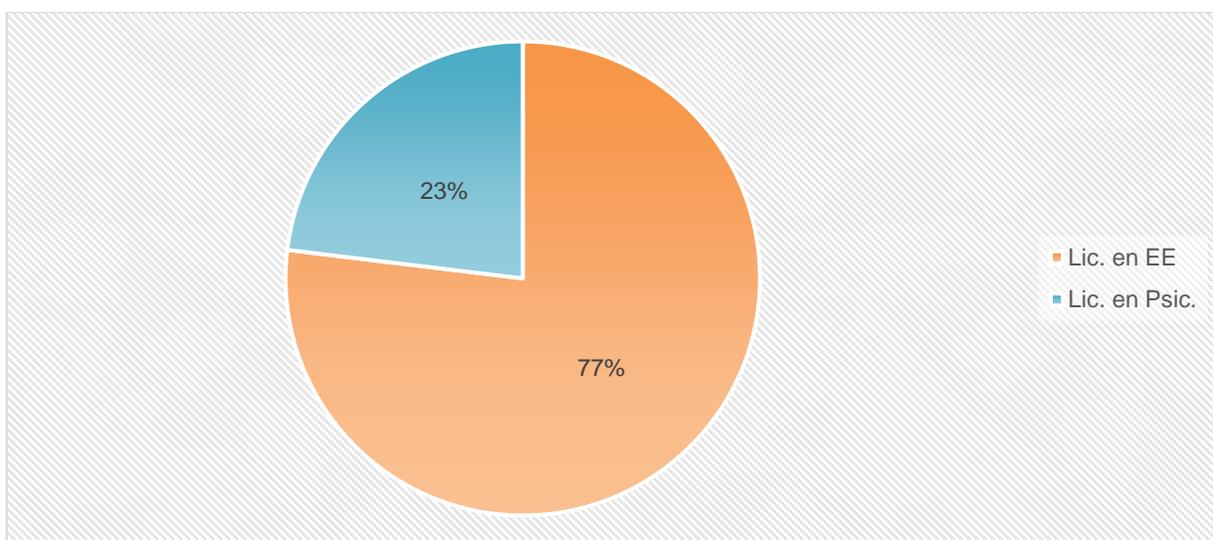
Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes

Las edades de las y los ATP van de 33 hasta 48 años. No se observan diferencias sustanciales de las edades entre las y los ATP por promoción y de las y los de reconocimiento: las y los de promoción van de 33 a 48 años, y las edades de ATP por reconocimiento van de 33 a los 42 años, aspecto observado en la Tabla 7: Caracterización de las y los ATP de Educación especial. La mayoría se encuentra en un rango de edad de entre 33 a 37 años 62%, mientras que un 38% oscila en un rango de 42 a 48 años.

Con relación a la formación inicial de las y los ATP se encuentran dos tipos de formación inicial: las y los que tienen la formación como Licenciados en EE y aquellos

que son Licenciados en Psicología. En la Gráfica 4: Formación inicial general se observa que un 77% de ATP son Licenciados en EE, mientras que un 23% son Licenciados en Psicología. Esto muestra que las y los licenciados en psicología han sido incorporados como otro perfil profesional para el ingreso a la función de maestro de EE o psicólogo dentro del sistema de EE, aspecto que se repite para la función de ATP.

Gráfica 4: Formación inicial general



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.³

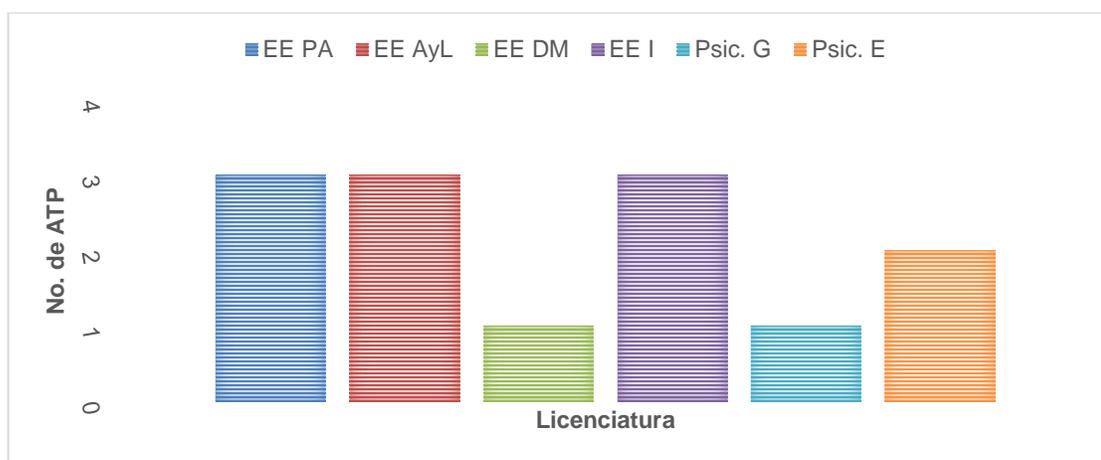
En la Gráfica 5: Formación inicial específica, se muestra que las y los ATP que son licenciados en EE presentan un equilibrio entre las áreas de Problemas de Aprendizaje, Atención Intelectual y de Audición y Lenguaje que tienen tres ATP cada una; sólo un ATP tiene como formación inicial el área de Deficiencia Mental. Esto

³ Abreviaturas: Lic. en EE= Lic. en Educación Especial, Lic. en Psic.= Lic. en Psicología

muestra que estas y estos ATP surgen del programa de licenciatura en EE, siendo su formación específica en un área de atención.

Sólo una persona realiza su licenciatura con un programa que cuenta con el área de Deficiencia Mental. No hay ningún Lic. en Inclusión de acuerdo con el programa de estudio de las escuelas normales 2018, ya que por la edad de las y los ATP aún no existía ese programa durante su formación y por la fecha del estudio egresarán en próximas generaciones dichos trabajadores.

Gráfica 5: Formación inicial específica



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.⁴

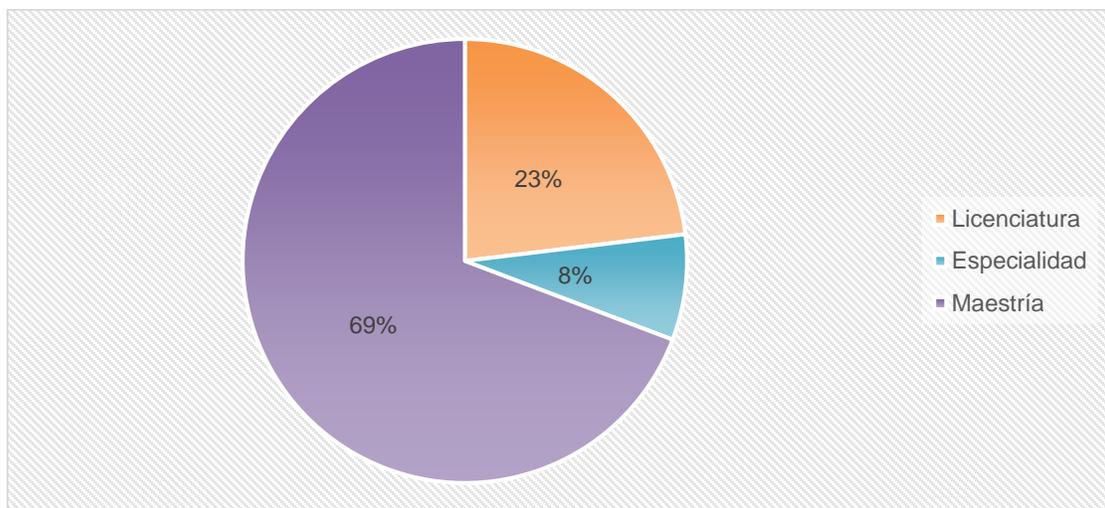
Aquellas y aquellos ATP cuya formación inicial es Licenciado en Psicología, mayormente son del área Educativa, lo cual se observa con dos ATP y sólo uno es Psicólogo General, ver Gráfica 5. No se observan diferencias en la formación inicial

⁴ Abreviaturas: EE PA= Lic. en Educación Especial Problemas de Aprendizaje, EE AyL= Lic. en Educación Especial Audición y Lenguaje, EE DM= Lic. en Educación Especial Deficiencia Mental, EE I= Lic. en Educación Especial Atención Intelectual, Psic. G= Lic. en Psicología general y Psic. E=Psicología Educativa.

de las y los ATP por reconocimiento o promoción, ya que hay Licenciados en Psicología y Licenciados en EE en los dos tipos de asesores.

Los resultados obtenidos sobre el último grado de estudio de las y los ATP indican que tres de ellos cuentan con Licenciatura, uno con especialidad, nueve con maestría y ninguno con doctorado, aunque dos de ellos se encuentran estudiando el doctorado y dos tienen doctorado sin concluir. En la Gráfica 6: Grado de Estudio general muestra el porcentaje mayor obtenido por el último grado de estudios es de maestría con un 69%, seguido de un 23% con licenciatura y un 8% con especialidad.

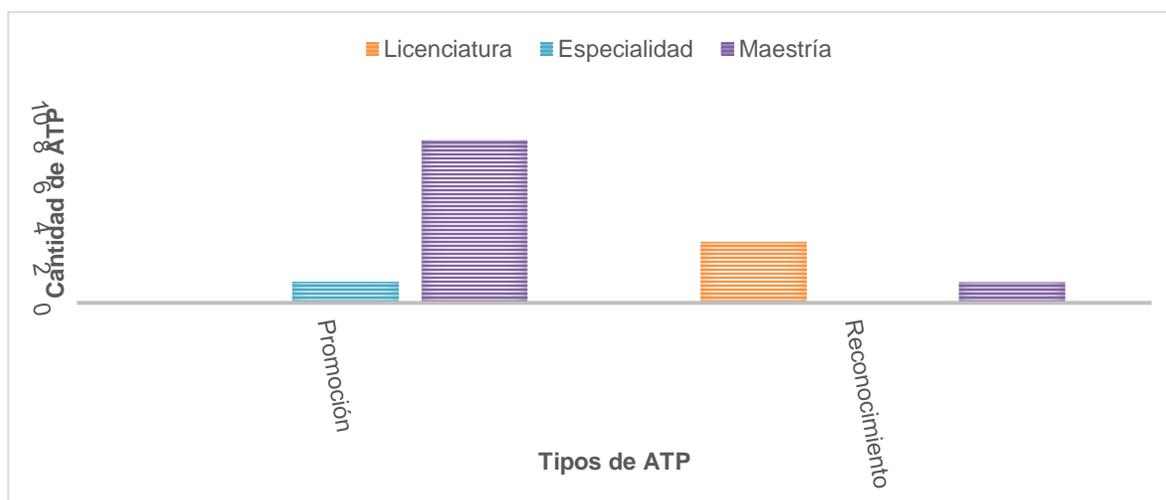
Gráfica 6: Grado de Estudio general



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

En la Gráfica 7: Grado de Estudio diferenciado se observa una diferencia entre ATP por promoción y por reconocimiento: las ATP por promoción cuentan con mayores grados de estudio que las y los ATP por reconocimiento. Se muestra que el último grado de estudio de las de promoción: 12% cuenta con especialidad o sea una de ellas y un 88%, tienen el grado de maestría. Mientras que un 75% de ATP de reconocimiento cuentan con licenciatura, y un 25% con maestría.

Gráfica 7: Grado de Estudio diferenciado



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

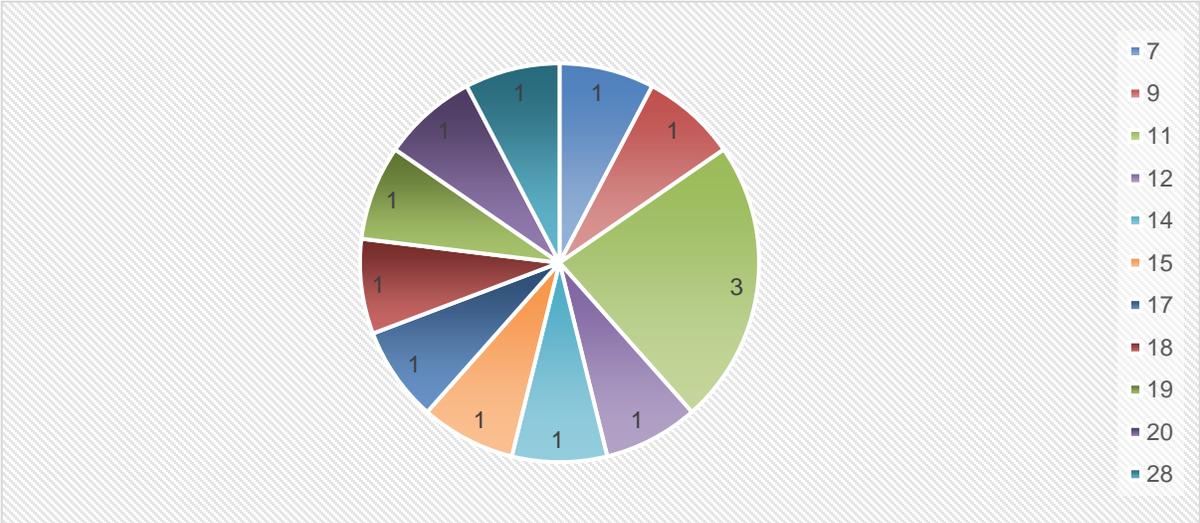
Lo anterior indica, que en la forma de ingreso de estos dos tipos de ATP hubo diferencias importantes en el valor que se le dio a los estudios de posgrado, mostrando mayor grado de estudios en el ingreso por promoción.

En la Gráfica 8: Años de servicio, se presenta el tiempo de servicio dentro de la SEP de las y los ATP, considerando que previo a la función tuvieron que estar dentro del sistema de EE como docentes, psicólogos o maestros de comunicación, se observa que va de los siete a los veintiocho años de servicio.

Los datos que se observan en los años de servicio entre las y los ATP por promoción o por reconocimiento son: los años mínimos de servicio son de un ATP por reconocimiento con siete años de servicio y un ATP por promoción con nueve años,

mientras que el máximo por reconocimiento es de veinte años, un ATP; y por promoción son de veintiocho años de servicio, un ATP.

Gráfica 8: Años de servicio



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.⁵

En la Gráfica 9: Antigüedad en la función de ATP por Promoción y Gráfica 10: Antigüedad en la función de ATP por Reconocimiento, se muestra la antigüedad en función de las y los ATP participantes que laboran en EE en el estado de Zacatecas, presentando antigüedades muy variadas, que va de los cinco meses hasta los seis años. En la Gráfica 9: Antigüedad en la función de ATP por Promoción, se observa que éstas presentan un 44.5% de antigüedad en la función por tres años, otro 44.5% de cuatro años y un 11% de seis años.

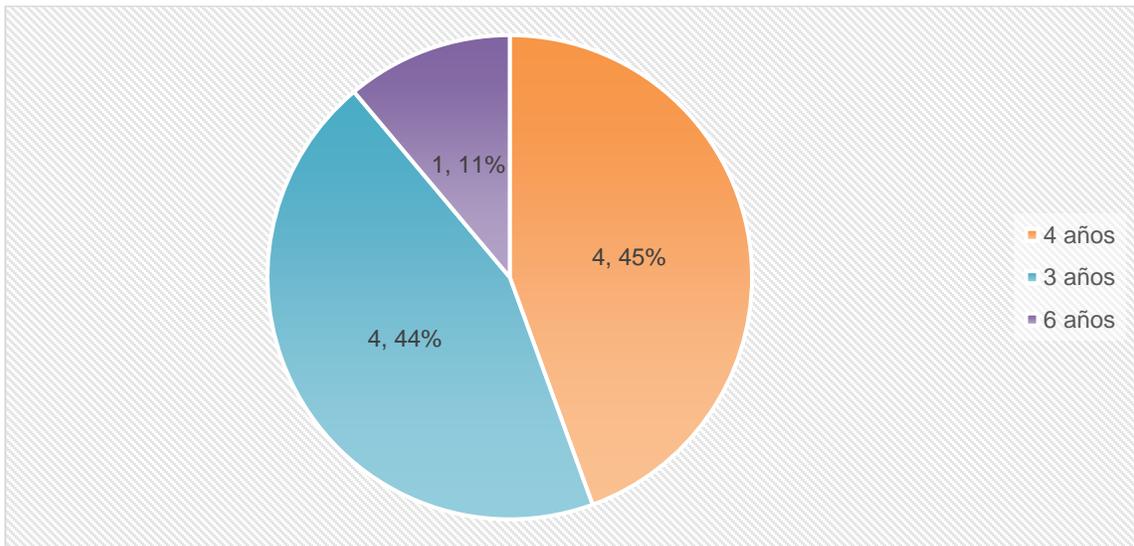
⁵ A la derecha se muestran los años de servicio y dentro del círculo la cantidad de ATP que le corresponde.

En la Gráfica 10: Antigüedad en la función de ATP por Reconocimiento, se presentan un 25% de estas y estos ATP tienen cinco meses en la función, un 50% siete meses y un 25% ocho meses. El tiempo de antigüedad en la función de las y los ATP muestra diferencia entre aquellos que ingresaron por promoción a través de la Reforma educativa 2013 que oscila de tres a seis años en la función, frente a aquellas y aquellos ATP que ingresaron por reconocimiento a través de la convocatoria 2021-2022.

La diferencia importante radica en la participación de estos dos tipos de asesores en diversas convocatorias que ofreció la SEP en momentos diferentes, una sobre ATP por promoción que se ofrecieron desde el ciclo escolar 2014-2015 hasta el ciclo escolar 2017-2018 y la otra en ATP por reconocimiento en el ciclo escolar 2021-2022.

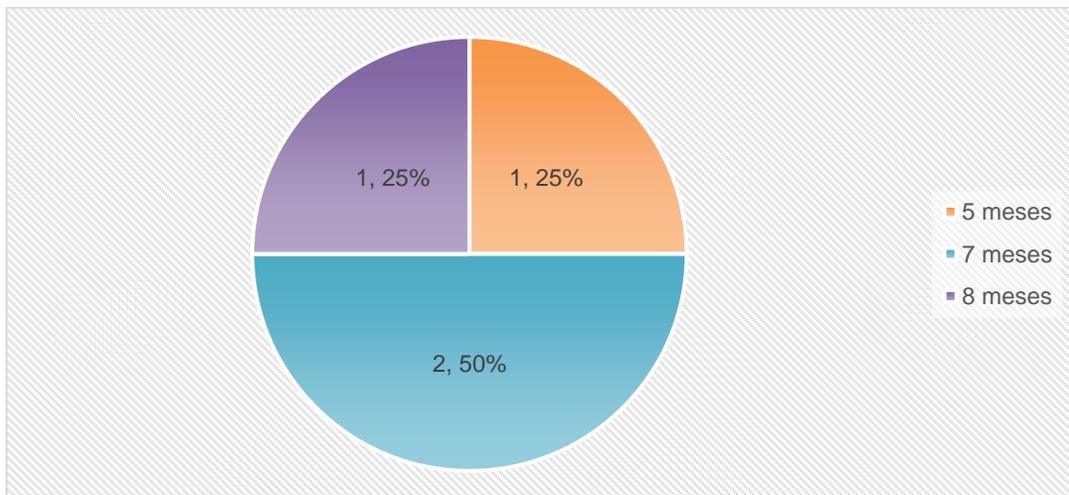
Cabe mencionar que en la anterior Reforma educativa 2013 existían también las convocatorias para este tipo de función de ATP por reconocimiento, sin embargo, no eran permitidos su ingreso en el servicio de EE. Después de derogada esta reforma continuaron este tipo de convocatorias con la misma limitante para el servicio de EE, hasta el presente ciclo escolar 2021- 2022 fue que se ofrecieron lugares de ATP en todas las zonas escolares de EE (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2021), sin embargo, a decir de comentarios entre docentes, no hubo motivación para hacer el proceso que marcaba la convocatoria por las limitaciones anteriores, por lo cual hubo muy poca participación docente.

Gráfica 9: Antigüedad en la función de ATP por Promoción



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

Gráfica 10: Antigüedad en la función de ATP por Reconocimiento



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

La última convocatoria para la función de ATP por promoción fue durante el ciclo escolar 2017-2018. Es hasta el ciclo escolar 2021-2022 que fueron aceptados los docentes de EE para participar en este tipo de ATP (SEDUZAC 2021), ya que, por la derogación de la Reforma 2013 desaparece el ingreso por promoción.

Para culminar este apartado se presenta la Tabla 8: Caracterización de ATP, y así, determinar de forma general las características de las y los ATP participantes en el presente estudio.

Tabla 8: Caracterización de ATP

Aspecto	Datos
GÉNERO	Predominancia del género femenino con un 77% frente a un 23% masculino
EDAD	de 33 hasta 48 años
FORMACIÓN INICIAL	Licenciados en EE, 77%
	Licenciados en Psicología, 23%
ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS	Maestría con un 69%, seguido de un 23% con licenciatura y un 8% con especialidad. 2 estudiando doctorado y 2 con doctorado sin concluir.
AÑOS DE SERVICIO	de 7 a 28 años de servicio.
ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN	de los 5 meses hasta los 6 años

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

3.2 Asesoría Técnica Pedagógica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje

En el siguiente apartado se retoma el desarrollo de la AaTP de las y los ATP de EE en Zacatecas sobre el DUA, el cual es contemplado de acuerdo con el tiempo dentro de la función de cada una y uno de los ATP, que va de los seis, cuatro o tres años, o de ocho, siete o cinco meses de antigüedad. La información se organizó en cuatro categorías: 1) Conocimiento sobre el DUA, 2) Percepciones del DUA en la educación, 3) Capacitación y Actualización y 4) Práctica.

La primera categoría, Conocimiento sobre el DUA, contempla la conceptualización que tienen las y los ATP sobre el DUA, información que fue retomada del ítems C1 del cuestionario, aquellos fundamentos con los que las y los ATP respaldan sus acciones de AaTP sobre el DUA tomando datos del ítems C11 y, el dominio teórico y práctico de las y los ATP sobre el DUA desde su propia percepción, aspecto que se retoma del ítems C5.

La segunda categoría llamada Percepciones de los contextos, contempla las percepciones que tienen las y los ATP sobre el DUA en diversos contextos de la educación, el DUA en la educación básica y su posible dificultad, visto desde EE para educación regular, para casos especiales, retomado desde las USAER o desde los CAM. Toma los datos de los ítems del C12 al C16 del cuestionario.

La tercera categoría denominada Formación continua explica la percepción de las y los ATP sobre la influencia de su formación inicial, sus años de servicio y sus funciones previas que han desarrollado para llevar a cabo la AaTP sobre el DUA datos obtenidos del ítems C6, los tiempos y formas en las cuales conocieron por primera vez acerca del DUA información retomada del ítems C2 y, el sí o no las y los ATP han

sido capacitados o actualizados sobre el tema y cómo lo han hecho datos de los ítems C3 y C4.

La última categoría, llamada Práctica de asesoría técnica pedagógica habla de: las estrategias, materiales y formas de AaTp sobre el DUA datos tomados del ítems C7, los resultados obtenidos, aspectos favorables y dificultades con las que se han enfrentado las y los ATP retomados de los ítems C8, C10 y C9 respectivamente.

3.2.1 Conocimiento sobre DUA

Las y los ATP definen el concepto de DUA de forma muy diversa, lo señalan como un enfoque pedagógico o enfoque didáctico; una metodología educativa o metodología de la enseñanza; una estrategia; un planteamiento con actividades, adecuaciones e intervenciones; un modelo de trabajo; un marco referencial o un medio para la mejora. El concepto que maneja el CAST sobre el DUA es: “un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla-única-para-todos”” (Pastor *et al.*, p. 3).

Quienes describen al DUA como un marco son dos ATP por promoción, refiriéndolo de la siguiente manera: “*Es un marco que permite mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Reconoce y valora la diversidad del alumnado, y se propone como un medio para lograr la inclusión educativa*” (PFA) y “*Es un marco referencial, que facilita la inclusión y accesibilidad al aprendizaje de todos los alumnos independiente de su condición*” (PFI).

Esto muestra que no hay unificación en la conceptualización que tiene la mayoría de las y los ATP acerca del DUA y, por ende, esto impactará en el trabajo docente, complicando el saber sobre lo que las y los docentes modifican con éste: su enfoque pedagógico, su metodología educativa, sus estrategias u organizar esto en un nuevo marco o medio para la mejora.

Otros aspectos de la conceptualización son: que todas las y los ATP participantes coinciden en que el objetivo del DUA es la enseñanza y aprendizaje para toda la diversidad de alumnado, algunos refieren que ayuda al diseño de la intervención y otros refieren que ayuda a brindar atención educativa.

Algunos mencionan que parte de conceptos inclusivos y otros que favorece la inclusión educativa. Sólo uno de las o los ATP habla sobre los tres principios del DUA: *“Es una estructura metodológica que permite diseñar la intervención docente para la atención a la diversidad con base en múltiples formas de motivación, representación y expresión”* (PFE).

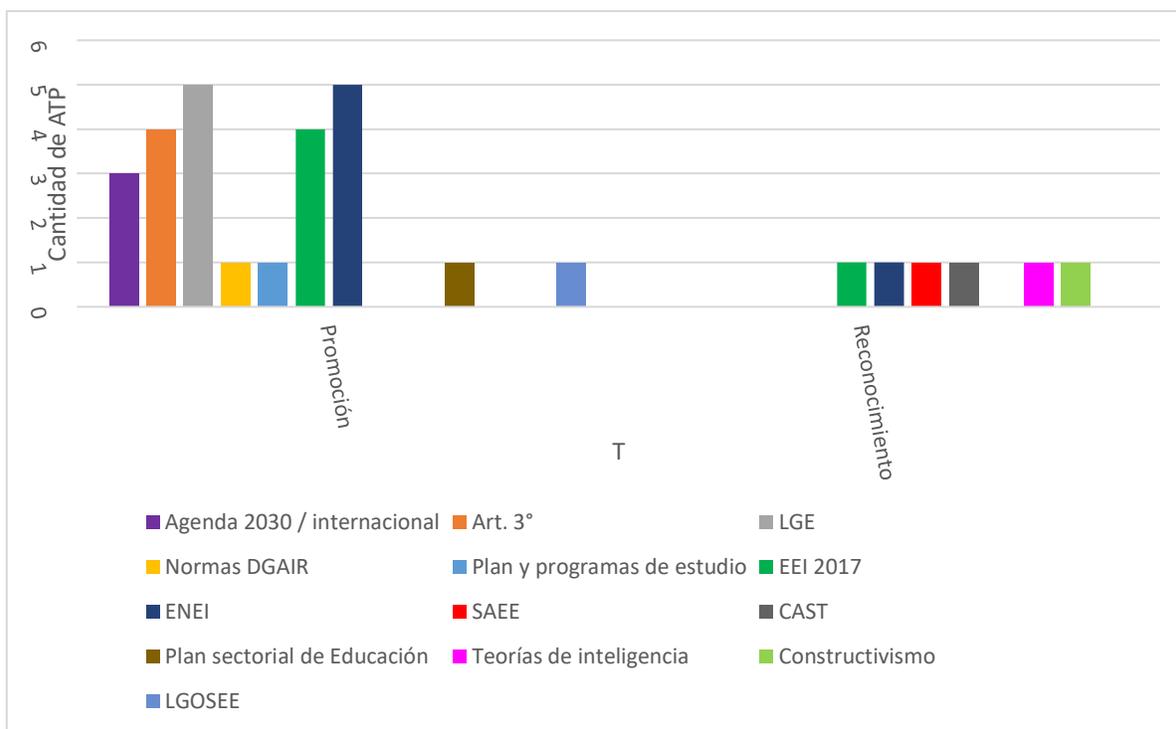
En la Gráfica 11: Fundamentos normativos en los que sustentan la asesoría sobre DUA, al analizar los fundamentos normativos, en los que sustentan las y los ATP la asesoría sobre el DUA, se observa una diferencia entre los que nombran ambos tipos de asesores. Los asesores por promoción, cuya experiencia es de tres, cuatro y hasta seis años, refieren mayor cantidad de leyes y documentos normativos que los asesores por reconocimiento.

Esto indica dos posibilidades, la primera indicaría que la mayor experiencia en la función de estas y estos primeros asesores ha hecho que conozcan y manejen más

elementos normativos que aquellos que tienen menos experiencia en la función, lo cual, muestra que la función de ATP permite tener mayor preparación para fundamentar la práctica educativa.

Otra posibilidad, es que influye la forma como ingresan las y los asesores, ya que, la promoción a la función de las y los primeros asesores fue a través de un examen el cual valoraba ciertas competencias: habilidades, actitudes y conocimientos que debían tener y que era sustentado con una guía de documentos que “tuvieron” que estudiar para prepararse, en comparación con los asesores que ingresaron tras comprobar antigüedad mínima de 3 años, formación académica, formación continua y trayectoria profesional (SEDUZAC, 2021).

Gráfica 11: Fundamentos normativos en los que sustentan la asesoría sobre DUA



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

Tres de las y los ATP por promoción mencionan el sustento en documentos internacionales, dos de ellos especifican la Agenda 2030 y mencionan la institución de la UNICEF. Entre los documentos nacionales refieren el artículo Tercero Constitucional; la LGE, específicamente en su Capítulo VIII de la Educación Inclusiva; las Normas de la DGAIR, el Plan sectorial de Educación, la Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (EEI) y la ENEI.

Sin embargo, no todos los documentos que refieren los asesores por promoción hablan específicamente del DUA como: el artículo Tercero Constitucional; LGE, específicamente en su Capítulo VII de la Educación Inclusiva; las Normas de la DGAIR; sino que los asesores fundamentan el uso del diseño con documentos que regulan la educación inclusiva.

También hacen referencia al Plan y programas de estudio, en estos encontramos en la parte que habla sobre los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje que manejan un lenguaje que da indicios de que el DUA fue tomado en cuenta para fundamentarlos, pero sin hacer una mención específica de él:

Los estudios más recientes en materia educativa cuestionan el método conductista de la educación [...] Igualmente, los estudios contemporáneos buscan comprender en mayor profundidad la labor escolar mediante preguntas y metodologías de varias disciplinas, entre ellas los estudios culturales, la sociología, la psicología y las neurociencias, el diseño y la arquitectura, cuyos hallazgos propician la mejora de los procesos y ambientes de aprendizaje y de las escuelas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017b, p. 30).

Sobre el sustento de documentos locales, sólo un ATP por promoción hace referencia a las LGOSEE.

Los ATP por reconocimiento dan los siguientes datos: dos ATP refieren la ENEI y la EEI, en donde efectivamente se especifica el DUA cómo una acción de la educación inclusiva (SEP, 2019) o como una exigencia de las prácticas inclusivas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018); un ATP menciona el CAST, que es la institución que desarrolló el DUA; un ATP menciona teorías de la inteligencia e incluso en el constructivismo que serían fundamentos teóricos y finalmente uno menciona el SAEE que norma las acciones de la AaTP.

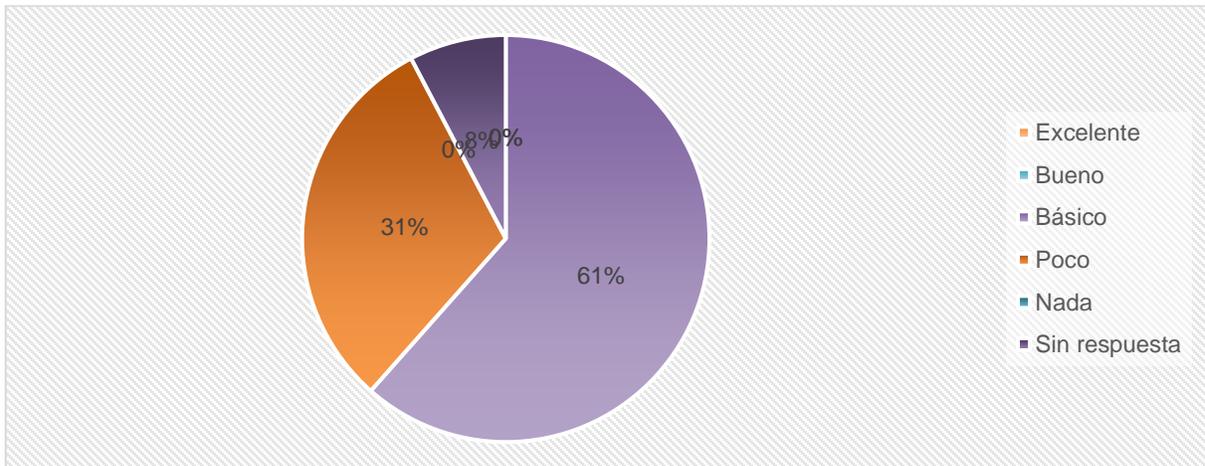
Las respuestas de las y los ATP relacionadas a la percepción sobre su conocimiento y dominio acerca del DUA se clasificaron en cinco niveles que va de mayor a menor grado: excelente, bueno, básico, poco y nada. En la Gráfica 12: Grado de conocimiento y dominio, se muestra que las y los ATP tienen una percepción de su conocimiento y dominio de un 61% con dominio Básico y un 31% se percibe con Poco y un 8% no da respuesta. No se observó alguna diferencia entre tipos de ATP.

Las y los ATP consideran que no tienen un dominio bueno o excelente, que tienen básico o poco conocimiento y dominio sobre el DUA, ninguno refiere no conocer acerca del tema. Así mismo, refieren que su dominio es más teórico o conceptual que práctico, lo cual se puede observar en las siguientes respuestas: *“En un nivel intermedio, pues aún faltan más herramientas para comprenderlo, en realidad en teoría es fácil y ya en la práctica si cuesta más, considero necesario tener más elementos”* (PFU), *“Básico, solo a nivel conceptual”* (PMÑ).

“Considero que mi dominio es muy básico, ya que, si bien he estudiado las bases teóricas y los principios del DUA, la realidad es que no he tenido la oportunidad de llevarlo a la práctica, en este sentido, considero que no es suficiente el manejo teórico, sino que es importante buscar la manera de implementarlo, para comprenderlo mejor y para evaluar los resultados de su aplicación” (PFA).

Esto ubica a las y los ATP en lo que Pérez (2004) señala como la primera y segunda fases de desarrollo que se da para la incorporación de una innovación: inicio y desarrollo. En la primera de ellas se da una toma de contacto y de información, mientras que en la segunda se realizan estrategias para el aumento del conocimiento y resolución de problemas. Estos datos, ofrecen un panorama importante sobre un aspecto a fortalecer en las y los ATP, ya que el no dominar un tema en lo teórico y práctico se dificulta su transmisión a los asesorados.

Gráfica 12: Grado de conocimiento y dominio



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de los informantes.

3.2.2 Percepciones de los contextos

Enseguida se analizan algunas oraciones con el objetivo de conocer las percepciones de las y los ATP al generar reflexión sobre los contextos en donde el DUA se

desarrolla, estos enunciados corresponden a los ítems del C12 al C16 del cuestionario que se realizó a estas figuras.

El primer enunciado corresponde a la oración: El DUA es un requerimiento necesario para toda la Educación Básica, sin embargo, es difícil ponerlo en práctica. Un ATP identifica este enunciado como *“una aseveración que refleja el sentir de algunos docentes, sin embargo, creo que debemos conocer bien el enfoque [...] pues de otro modo le estamos quitando oportunidades de aprendizaje a algunos NNA”* (PFS).

Ante esta oración las y los ATP asumen dos posiciones: una que la considera como verdad y la otra como falsa. La primera considera que el DUA sí es un requerimiento necesario para la educación básica: *“si es un requerimiento, pero no es difícil llevarlo a la práctica”* (RFN), *“estoy de acuerdo, lo mismo que ha ocurrido con el concepto de inclusión educativa”* (PMÑ). Y la segunda que refiere que no es un requerimiento para la educación básica, pero lo catalogan como una herramienta que se puede utilizar:

Contar con una educación para todos si es un requerimiento necesario para la educación básica, el DUA puede ser una herramienta para lograr este propósito. Sí existe la formación adecuada, los apoyos y el acompañamiento necesario no debería ser difícil ponerlo en práctica (PFA).

Al hablar de la dificultad o no de poner el DUA en práctica, la mayoría de las y los ATP consideran que no es difícil ponerlo en práctica, sino que la dificultad radica en el conocimiento, análisis y comprensión de este; de que no se han observado sus aspectos favorables, *“es difícil cuando no se conoce y no se han vivido sus beneficios”* (PFD), y porque que no toda la educación básica sabe de su existencia *“por la situación de que no toda la educación básica la conoce, es decir, se le da más*

importancia desde educación especial, pero pocas zonas escolares capacitan a sus docentes (regulares) en DUA” (RML).

No es difícil ponerlo en práctica, solo que requiere de mayor y mejor planteamiento de actividades y objetivos, requiere de conciencia a la hora de planear, requiere de mayor disposición y mayor esfuerzo. Al principio puede parecer difícil porque es algo nuevo, pero con la práctica se irá haciendo cada vez más sencillo y rápido de planear (PFO).

Es necesario señalar que se encontró otras dos opiniones que se contraponen, aquella que señala que el DUA implica un cambio de paradigma *“Es difícil considerando que es un cambio muy grande al modificar muchas de los paradigmas de la educación” (RMQ)*, y aquella que refiere que el DUA es parte de lo que se ha estado realizando pero que implica otros conocimientos teóricos necesarios:

Se considera difícil porque se percibe complejo en su diseño e implementación, sin embargo, al analizarlo y comprenderlo se reconoce que es parte de lo que ya se ha estado haciendo solo implica conocer las bases neurocientíficas, de teorías constructivistas y de desarrollo evolutivo del ser humano (PFE).

Una segunda oración para el análisis fue la siguiente: El DUA es un apoyo complementario que fomenta la Educación Especial en las Escuelas Regulares. En esta la mayoría de las y los ATP considera no estar de acuerdo con ella, ya que, *“es una estrategia que debe ponerse en práctica en cualquier ámbito educativo, en ningún momento se debe de percibir como un apoyo complementario” (RFN)*, se considera que debe de ser iniciado desde la educación regular:

No estoy de acuerdo, pues el DUA lo que busca es incluir e implicar a la totalidad de los alumnos sin la necesidad de hacer ajustes tan notorios, su objetivo es que con una misma planeación se cubra la totalidad o al menos la mayoría de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por ello debe surgir desde las aulas regulares, no desde la educación especial (PFO).

Hay pocas y pocos ATP que consideran que, si puede ser un apoyo complementario bajo ciertas condiciones, *“como acción de asesoría y orientación se debe asumir de*

esta manera” (PFE), “puede ser un elemento complementario, pero que puede ser favorecido por el trabajo colaborativo, es decir, entre más se conozca y se practique, mayores serán los beneficios” (RML).

Hasta hace algunos años pudiera compartirlo, actualmente considero que se queda muy pobre el considerarlo como “apoyo”, el DUA representa una alternativa (quizás de las más eficaces) hacia la consolidación de centros escolares inclusivos, pero difiero en el hecho de que sea considerado como una forma de trabajo que los servicios de apoyo de educación especial sean quienes la ofrezcan a las escuelas regulares debería de considerarse como una condición de cultura y práctica plasmada desde la fase intensiva de cada CTE (PMÑ).

La tercera oración se planteó de la siguiente manera: El DUA es un apoyo para ciertos casos especiales. Las respuestas de todas y todos los ATP coinciden en estar en desacuerdo con ella, que el DUA no es sólo para casos especiales sino para todo el alumnado, *“puede aplicarse en la planeación cotidiana de los docentes para favorecer a todos los alumnos a su cargo incluidos los que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación” (PFI), “No, el DUA es para trabajar con la diversidad de alumnos que hay en un grupo” (PFU).*

El cuarto enunciado sugirió la reflexión sobre: El DUA es un requerimiento necesario para las USAER. La mayoría de las y los ATP considera que el DUA no es un requerimiento necesario para el trabajo de las USAER, pero es una herramienta pertinente y oportuna que el personal de las USAER puede utilizar para fortalecer el trabajo y la inclusión de las y los alumnos, *“es muy pertinente para la intervención que hacen los docentes de apoyo en las escuelas donde brindan sus servicios [...] no es un requerimiento necesario, sino oportuno” (PFS).*

Asimismo, por ser las USAER un servicio de apoyo y orientación para la educación regular pueden darlo a conocer a las escuelas regulares:

Sí, en el sentido de que las USAER son el apoyo a las escuelas regulares, y como apoyo su función es orientar a las mismas, entonces como parte orientadora se requiere que las USAER estén a la vanguardia de las metodologías del aprendizaje (PFO).

Sin embargo, un ATP considera que esta última acción se puede sugerir que este diseño es exclusivo para las y los estudiantes que se encuentran en lista en esta unidad y limitar su utilidad a otras escuelas y alumnado:

Si partimos de esta premisa nos estaríamos anticipando hacia un final nada alentados, colocando a las USAER como el servicio que abanderara una causa que implica y requiere de la participación de todo el centro escolar, en este caso debe ser claro el hecho de que se requiere que las escuelas de educación regular conozcan y reconozcan en el DUA un trabajo para TODO el alumnado, no solo para aquellos que en palabras de los expedientes de las USAER enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (PMÑ).

La quinta y última oración de reflexión se planteó de la siguiente manera: El DUA no es un requerimiento necesario para los CAM. Varios ATP opinan que es necesario en CAM porque *“en sus aulas también hay diversidad”* (RMQ), *“ya que da la oportunidad de aprendizaje para todos y todas”* (RFA) y este diseño *“persigue la implicación de todos los alumnos, tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje”* (PFO) *“favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de si asisten a un CAM o a una escuela regular”* (PFA).

Sin embargo, algunas y algunos refieren que el DUA no debe ser visto como necesario sino como una herramienta que puede favorecer y potenciar el logro de las y los alumnos del CAM *“Estoy de acuerdo con esta aseveración pues si bien, no es un requerimiento necesario. Sin embargo, en los CAM pueden aprovechar las ventajas del DUA para favorecer y potenciar el logro de los aprendizajes”* (PFS), *“no debería ser visto como un requerimiento, sino como una herramienta para la atención a la diversidad”* (PFA).

3.2.3 Formación continua de las y los asesores

Este apartado reporta los resultados de los ítems C6, C2, C3 y C4 del cuestionario que se aplicó. Estos ítems se relacionan con la capacitación y actualización que las y los ATP han tenido sobre el tema del DUA. Los primeros resultados dan cuenta de la percepción que tienen las y los ATP sobre la influencia de su formación inicial, años de servicio y funciones previas a la función de ATP para el desarrollo de la AaTP sobre el DUA.

Las opiniones sobre la influencia que tiene la formación inicial, la experiencia y las funciones previas a ser ATP son diversas. Algunos ATP consideran que su formación inicial dista con el planteamiento actual sobre el DUA, lo refieren de las siguientes maneras: *“Pues la manera en que fui preparado dista mucho del modo en que se debe de llevar una intervención basada en DUA aun así me siento con la capacidad de cambiar el chip y renovar conocimientos”* (RMQ).

El enfoque de formación inicial obedece a un mapa curricular eminentemente rehabilitatorio (Plan 85) a pesar de esfuerzos que se pudieron realizar en la escuela Normal nada tiene que ver el plan de la LEE con el plan 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Es lógico que exista un desfase en modelos de intervención docente (PMÑ).

Otras y otros refieren que la formación y experiencia les han aportado algunos elementos que les ayudan a comprender el DUA al hablar de temas como: discapacidad, innovación, planeación basada en la diversidad, ambientes de aprendizaje o uso de la tecnología, por ejemplo *“Mis años de experiencia en la secretaría, mi formación cómo psicóloga general y mi experiencia profesional pueden*

aportar algunos elementos importantes al momento de ofrecer alguna asesoría sobre el tema, sin embargo, necesito mucha mayor formación aún” (PFS).

Durante mis años de formación se me orientó a considerar la discapacidad y partir en la innovación en las actividades y planeación facilitar el aprendizaje, durante mis años de servicio he aprendido mucho, pero si va relacionado a propiciar ambientes de aprendizaje, relacionado con el contexto con los avances tecnológicos y todo aquello que mejore mi práctica, he comprendido la importancia de una planeación consciente basada en la diversidad, estructurada enfocada, motivadora con diversas formas de acción y representación (RFA).

Otras y otros ATP mencionan que influyen estos tres elementos bastante: “Repercute demasiado ya que se adquiere experiencia para poner en práctica y transmitir la información a los compañeros docentes” (RFN).

En esta misma pregunta algunos ATP hacen referencia sobre aspectos importantes para el desarrollo de la AaTP sobre el DUA: 1) hablan de la actitud que tienen para buscar capacitación sobre el tema y para querer cambiar los paradigmas con los que ha sido formado, 2) también refieren la importancia de la capacitación y actualización para fortalecer la AaTP sobre el tema y 3) finalmente comentan que la asesoría debe ser acompañada con procesos de reflexión sobre la práctica docente y ella “implicaría necesariamente perfeccionar la implementación a un nivel procedimental” (PMÑ).

Una de las ventajas que considero, es tener la formación como docente, pues justamente el DUA es para aplicarse en el ámbito educativo, otra es la experiencia que pude adquirir como docente durante 7 años, pues esto me ayuda a comprender las situaciones reales a las que se enfrentan los docentes día a día, así como lo que sucede cuando se aprende algo nuevo para integrarlo a las prácticas educativas, y esta comprensión me hace más fácil el abordaje al momento de asesorar sobre el DUA (PFE).

Los resultados del segundo ítems C2 de este apartado refieren el momento y las formas en las que las y los ATP iniciaron el conocimiento o acercamiento hacia el DUA. Algunas de las y los ATP mencionan que desde hace tres o cuatro años inician

a escuchar sobre el DUA, otras y otros presentan este acercamiento a menos de dos o un año, sólo uno de ellos refiere que lo escuchó en el año 2010, es decir hace doce años, cabe mencionar que el DUA se empieza a desarrollar en los años 90's en el CAST (Pastor *et al.*, 2013).

La forma en la cual las y los AaTP se acercaron al tema es diversa: 1) por medio de la función de ATP-R, 2) porque le tocó el pilotaje estatal, 3) investigando, con bibliografía o videos de expertos, 3) por la pandemia (no explica la forma en la cual esta le dio ese acercamiento, pero coincide con el uso de la tecnología y su ingreso a la función de ATP-R) 4) con un curso que se dio en cascada por parte del depto. de EE y 4) por plática informal con personal de EE. Estos datos muestran que las y los ATP tienen pocos años de haber iniciado su conocimiento sobre el DUA, así mismo, presentan una variabilidad de formas en las cuales han accedido a este aprendizaje.

Finalmente, en los ítems C3 y C4, las y los ATP, hacen referencia sobre si han recibido capacitación o actualización sobre el DUA. La mayoría de las y los ATP refieren haber recibido capacitación o actualización sobre el DUA, sólo uno de ellos refiere no haberla obtenido. Las formas en las cuales han tendido esta capacitación son muy variadas, cada una y uno de los ATP refieren diversas maneras en las que tendido acceso a la información, en seguida se enumeran para su mayor comprensión:

1) La mayoría menciona que ha sido por cuenta propia a través de lecturas, charlas, conferencias, cursos y talleres: *“ha sido más autocapacitación, realizando algunas lecturas o escuchando algunas charlas, no ha sido por ninguna autoridad más bien ha surgido por la necesidad y curiosidad de aprender en qué consiste”* (PFI), *“he tomado cursos y talleres del DUA, todos por cuenta propia”* (PFD);

2) A través de *webinars*, videos en *YouTube*, *Facebook* y material compartido en redes sociales: “*se aprovechan los webinar que presentan diferentes especialistas e instituciones y que se encuentran en plataformas como Youtube o Facebook*” (PFA), “*lo poco que sé del tema ha sido a partir de material que se comparte en los grupos de redes sociales (artículos y videos)*” (PMÑ);

3) Por medio de búsqueda de expertos en el tema, en el caso se habla de una docente del estado que se ha capacitado en el tema: “*Únicamente de manera virtual con la maestra [...] fue una invitación de una USAER que solicitó la capacitación*” (PFU), “*En dos ocasiones he tenido la oportunidad de recibir capacitación por parte de la maestra [...] quien por iniciativa propia se ha capacitado en el tema*” (PFA);

4) Algunos por parte de sus zonas escolares que organizan actividades para la capacitación: “*en la zona escolar dónde trabajo, se han promovido actividades para la actualización en el tema. Esto a través de conferencias y talleres, con especialistas invitados por la supervisión*” (PFS), *se realizó por parte de la Supervisión Escolar en conjunto con docentes que anteriormente habían sido capacitadas*” (RML);

3) Por parte de la autoridad educativa hubo actividades de capacitación como diplomados, cursos y talleres, pero se observa que fue limitada, descartando a algunas y algunos ATP: “*se llevó a cabo además una asesoría en un Diplomado ofertado por la SEDUZAC para los centros focalizados, tanto para personal docente como personal con funciones de Dirección, ATP, ATPTR y Supervisiones*” (RML), “*fue un curso que duró aproximadamente 2 meses [...] por parte de las autoridades educativas se ofertó, a los asesores técnicos pedagógicos no se nos incluyó, así que tuve que tomarlo por cuenta propia*” (PFO).

Por parte de las autoridades educativas en alguna ocasión se organizó un taller en línea sobre DUA, pero únicamente asistieron parte del personal de los servicios focalizados de uno de los programas para educación especial que disponen de presupuesto. En esa ocasión no me tocó participar en el taller. (PFA).

Esto muestra que no existe una unificación de criterios sobre la actualización y capacitación sobre el DUA de las y los ATP que participaron en la investigación, esto hace que las diferentes zonas escolares puedan desarrollar diversas maneras la AaTP desde donde han recibido esta capacitación o incluso que no la realicen porque no ha demandado como una necesidad de la zona escolar y del servicio de EE, así lo expresa un ATP:

No ha sido un tema que se haya solicitado en la Zona y el paso hacia este modelo no se ha generado como una política de trabajo para el nivel de educación especial, situaciones que sí ocurrieron con otro tipo de formatos o modalidades de intervención (PMÑ).

3.2.4 Práctica de asesoría técnica pedagógica

En este apartado se analizan los resultados relacionados al desarrollo de la AaTP en las diferentes zonas escolares, que surgen de los ítems C7, C8, C9 y C10. Al hablar de estrategias, materiales y formas de AaTP, la mayoría de las y los ATP refiere que han llevado a cabo actividades de AaTP sobre este tema, sólo dos de ellos refieren tener poca o nada de acciones relacionadas: *“pocas veces he compartido de DUA y ha sido mediante charlas exposiciones lo cual es más teórico que práctico, en lo cual, aún me falta”* (PFI), *“no ha sido un tema que se haya solicitado en la Zona”* (PMÑ).

La mayoría refiere que la AaTP se ha desarrollado de forma colectiva a través de estrategias como talleres, conferencias, reuniones de trabajo, exposición de temas, charlas y gestión de expertos: *“Si, se han diseñado dos talleres y se han aplicado de*

forma colectiva” (PFD). Solo una ATP menciona que han asesorado de forma individualizada: “Si he asesorado colectivo y de forma individual la estrategia es práctica [...] y de forma individual fue presencial y basándonos en el diseño de la planeación y proyectos” (RFA).

La población en la cual se ha centrado este tipo de actividades de AaTP son en los colectivos que comprenden las zonas escolares de EE, así como colectivos de escuelas regulares de educación básica, tanto para docentes, como para directores y supervisores, también se incluyen a otros ATP de educación regular: *“en colectivo mediante el diseño e implementación de talleres a docentes y figuras de dirección y de supervisión de educación especial y de educación básica” (PFE), “se ha participado en reuniones de trabajo o talleres sobre el DUA con los diferentes colectivos de la zona escolar, así como con compañeros ATPS de la región [...] y [...] con colectivos de otras zonas escolares” (PFA).*

Las actividades que desarrollan y los recursos que utilizan las y los ATP son: *“exposición del tema, dinámicas grupales, trabajo en equipos, como materiales se han empleado videos, bibliografía, herramientas digitales” (PFA), “videos, formatos de planeación, taxonomía de Bloom, textos de apoyo, etc. Además de apoyarnos de recursos humanos, es decir, especialistas en el tema” (PFS), “He buscado al personal con experiencia en el tema” (PFU).*

Estos resultados muestran que la mayoría de las y los ATP se centra en aspectos de capacitación colectiva dejando de lado acciones individuales centradas en el acompañamiento a docentes dentro de su práctica.

Las y los ATP refieren como resultados de sus acciones de AaTP sobre el DUA: la mayoría refiere que: 1) se ha logrado mayor interés, motivación y disposición para conocer más y aplicarlo, 2) hay comprensión inicial general del tema, 3) mencionan que hay más cantidad de maestros de grupo asesorados (baja en cascada la información): *“conforme lo van concibiendo de manera práctica, muestran gran interés y entusiasmo”* (PFD), *“los maestros asesorados han mostrado interés en conocer el DUA”* (PFA), *“los docentes están motivados y quieren conocer más sobre el tema. Están comenzando a planificar con los principios del DUA. También han invitado a participar a maestros de grupo en las asesorías y ellos mismos están brindándoselas”* (PFS).

Solo una o un ATP habla de que hay planificación de acuerdo con el DUA, *“Están comenzando a planificar con los principios del DUA”* (PFS), otra u otro refiere que se han establecido metas *“Los docentes han reflexionado sobre su práctica docente y se han propuesto la meta de realizar los ajustes pertinentes en sus planeación y actividades para poder implementar el DUA”* (RFN), sin embargo, otras y otros mencionan que hay dificultad para llevar los conocimientos teóricos a la práctica:

En general se considera que se ha tenido buenos resultados, dado que los maestros asesorados han mostrado interés en conocer el DUA, sin embargo, aún se percibe en la mayoría de los docentes la dificultad para aterrizar la teoría en la práctica (PFA).

Otras y otros refieren que no hay resultados, no se observa el beneficio hacia el alumnado y que se dificulta más con los docentes de educación regular, ya que prefieren modelos de trabajo anteriores al de inclusión, *“estamos en proceso de, aún no hay resultados”* (RMQ), *“se ha visto mucha disposición, sin embargo, aún no se ve el impacto en las prácticas con los alumnos”* (RFA).

Los resultados con los docentes regulares los considero escasos, pues a pesar de que ellos mismos han solicitado, se observa renuencia a la implementación, pues para ellos la mejor atención es sacar a los alumnos del aula para que les den educación especial aparte. Con los compañeros docentes de educación especial ha habido buena respuesta, pues muestran interés por implementarlo (PFO).

Entre los aspectos favorables que se han visto de la AaTP con el tema del DUA es que el aspecto de brindar atención a la diversidad del alumnado desde el diseño de la planeación didáctica y las prácticas educativas, así mismo, se comprende mejor el sentido de la inclusión, abre un panorama sobre la forma de aprendizaje del alumnado y la forma de desarrollar las actividades para favorecer el trabajo de todos.

Esto ha trascendido con el interés de la educación regular y de ATP de otros niveles educativos, logrando mayor trabajo colaborativo y el desarrollo de la co-planeación, *“mejora en las prácticas docentes, además de fortalecer el trabajo colaborativo, ya que de esta manera se puede lograr una co-planeación, lo cual favorece la inclusión educativa”* (RML).

Entre las dificultades que se han presentado refieren que se ha presentado temor y angustia por parte de los docentes al principio, incertidumbre, resistencia hacia el tema, así como actitud “negativa” ante la inclusión educativa *“al inicio los docentes ven con temor y angustia el tema [...] La actitud de algunos docentes ante la inclusión educativa”* (PFD), *“hay mucho desconocimiento en incertidumbre sobre el tema en el área de docentes regulares”* (RMQ).

También refieren la falta de conocimiento sobre el DUA, sobre neurociencias *“la dificultad en la concepción de la neurociencia”* (PFD), no sólo de las y los docentes de EE y de educación regular, sino de los mismos ATP quienes se describen con poco dominio y no tienen la experiencia en la aplicación práctica del DUA lo que no les

permite responder a las necesidades de sus docentes, *“que no he tenido la oportunidad de llevar a la práctica los principios y pautas del DUA, y que tal vez mi entendimiento del tema no sea lo suficientemente profundo como para solventar todas las inquietudes de los profesores”* (PFA).

Asimismo, se observan otras dificultades con algunos docentes, ya que han expresado que se ha visto como una carga, por lo cual hay renuencia a llevarlo a cabo, *“se les hace una carga más, que es más trabajo para ellos”* (PFU), otra dificultad es la demanda de los docentes de que se les den actividades para llevarlo a cabo, *“que esperan que se otorgue un compendio de actividades de DUA lo cual no es el sentido de su implementación, sino más bien la comprensión del mismo”* (PFE).

Un aspecto externo que se menciona es el estado mundial en el cual vivimos por la pandemia por la COVID-19, también ha dificultado la AaTP, ya que no se puede realizar una asesoría continua, así como ha dificultado la asistencia del alumnado, *“he tenido resultados variados, debido a las condiciones de salud que aún se presentan, ha impedido la asesoría continua, además de la ausencia de algunas NNAJ”* (RML).

3.3 Relación entre las y los Asesores técnico pedagógicos y su asesoría, propuestas de trabajo.

Entre los aspectos importantes que se encontraron en los resultados de esta investigación se mencionan los contextos diversos en los cuales desarrolla su trabajo la y el ATP por la cantidad de centros de trabajo, municipios donde se desarrollan y cantidad y tipos de asesores vigentes. Otro aspecto, es que las y los ATP por promoción refieren mayor manejo en documentos normativos para la fundamentación

del DUA en la práctica docente, así como mayor grado de estudios que presentan frente a las y los ATP por reconocimiento.

Otro aspecto importante es el relacionado con la experiencia de la asesoría que hace que los primeros por sus funciones tengan que conocer este tipo de documentación. Esta experiencia que no alcanzarán las y los ATP por reconocimiento, ya que, su forma de ingreso afecta su permanencia en la función. Este aspecto sólo podrá verse nivelado si se modifican las formas de ingreso y permanencia en la función de las y los ATP y podrá ser aprovechada por aquellas y aquellos que ingresaron por promoción siempre y cuando se mantengan en la función.

En las percepciones que tienen las y los ATP sobre el desarrollo del DUA en los contextos de la educación básica, en casos especiales, en EE, para las USAER y para los CAM, se mostraron opiniones diversas sobre si es un requerimiento necesario en estos contextos o no y su dificultad para llevarlo a cabo en cada uno de ellos, sin embargo, no se mostraron diferencias que den cuenta de la influencia de ser ATP por promoción y aquellos por reconocimiento o su formación inicial.

En el apartado de Capacitación y Actualización también se refiere aquellos que consideran que la formación inicial, la experiencia y sus funciones previas influyen favorablemente para el desarrollo de la AaTp sobre el DUA, pero hay otros que muestran que el DUA implica un cambio de paradigma y modelo, no se distingue entre las opiniones de ATP por promoción y por reconocimiento.

Se muestra una diferencia entre el tiempo de conocimiento acerca del DUA, aquellas y aquellos ATP por promoción refieren un acercamiento, en su mayoría, a

partir del año 2018 y uno de ellos desde el 2010, mientras que las y los ATP por reconocimiento refieren fechas de 2020 y 2021.

Estas diferencias observadas tanto en fundamentos, experiencia, tiempo de conocer el DUA, no da cuenta de que existan diferencias que destaquen en la AaTP desarrollada, las estrategias y materiales utilizados, los resultados tanto favorables como dificultades obtenidas, por cada uno de estas y estos asesores, ni diferencias entre tipo de asesores.

Un aspecto para rescatar es la percepción acerca del dominio, que va de básico a poco y que es más de tipo teórico, que las y los ATP refieren tener. Estos resultados impactan en la AaTP, ya que las y los docentes para mejorar su práctica requieren tener conocimientos, pero también apoyos, reflexión y acompañamiento, la pregunta hacia esta observación sería ¿de quién recibirían los apoyos y acompañamiento? si los ATP refieren que no cuentan con los conocimientos suficientes ni la práctica en el DUA.

El último ítem del cuestionario aplicado, C17, fue precisamente sobre las propuestas que las y los ATP sugieren para mejorar su AaTP. Los resultados se resumen de la siguiente manera:

- Darlo como talleres vivenciales, prácticos, continuos
- Acompañamiento a docentes para retroalimentar y fortalecer.
- Análisis de clases muestra
- Encuentros e intercambios entre ATPs para la reflexión sobre la implementación.

- Compartir experiencias favorables y desfavorables
- Poner el DUA en práctica
- Uso de las taxonomías de Bloom y Mond
- Implementar la AaTP a través de los principios del DUA.
- Que se dé a las y los ATP capacitación por parte de un especialista.
- Que se dé autonomía en el formato para su capacitación
- Llevarlo a cabo mediante la colaboración entre EE y educación regular
- Círculos de estudio y revisión de documentos

Además de estas acciones que mencionan las y los ATP entrevistados. Se plantea una propuesta con base en los resultados obtenidos: para alcanzar mayores logros y ganar tiempo a la preparación teórica y práctica de todo el sistema educativo, las y los ATP trabajarán el tema del DUA desde un modelo de colaboración, para ir aprendiendo juntos: docentes, ATP y otros agentes educativos, sin utilizar el modelo de intervención, ya que se tendría que ver al ATP como un “experto” (Nieto, 2004), aspecto que no arroja esta investigación; siendo fortalecido este modelo con una red virtual de aprendizaje formada por las y los ATP de EE, por la distancia física impuesta por su lugar de trabajo. En concreto, desarrollar la AaTP sobre el DUA bajo el modelo de colaboración, fortalecida por una red virtual de ATP de EE.

Finalmente cabe mencionar los resultados que refieren las y los ATP que respondieron el cuestionario a cerca de la falta de unificación en la capacitación y actualización, o nulidad de ésta en algunos casos, ofrecida por la autoridad educativa a las y los ATP de EE sobre la AaTP del DUA, aspecto que tendría que visualizarse

para las ofertas de formación continua de estas figuras a nivel estatal. Cerramos este apartado con la siguiente cita:

Sin un programa que ampare administrativamente la innovación, regulándola e incentivándola, los asesores y formadores se verán abocados a una intervención voluntarista en la que pueden hacer muy poco. Y sin el apoyo profesional de los formadores, cualquier programa que regule la innovación corre muchos riesgos de naufragar. A partir de ahí, hay muchos trayectos posibles que, eso sí, deben ser documentados con rigor para que nos ayuden a entender globalmente la tarea a la que nos enfrentamos (Sánchez, 2011, p. 25).

CONCLUSIONES

La AaTP comprende varias acciones que se desarrollan en los contextos escolares como el apoyo, la asesoría y el acompañamiento a las y los docentes, con la finalidad de mejorar la educación. Esta asesoría ha estado presente desde inicio de nuestro SEN y la han desarrollado las figuras denominadas ATP, sin embargo, se observó la necesidad de identificar cómo son estas acciones, dar a conocer lo que realizan y cómo lo hacen.

Por tal motivo, la presente investigación estableció como objetivo general identificar cómo se lleva a cabo la AaTP por parte de las y los ATP en el servicio de EE a partir de los planteamientos del DUA y describir los resultados obtenidos, tomando como caso de estudio las y los ATP de EE del estado de Zacatecas, logrando realizar sólo un acercamiento a dicho objetivo por la falta de participación voluntaria de todas y todos los ATP de EE del estado, por motivos que enseguida se señalan.

Este estudio describe la AaTP, centrado en el quehacer, conocimientos y actualización de las y los asesores. Muestra una parte (la asesoría a docentes) de las acciones que se están desarrollando frente a un tema en boga como lo es el DUA, que a su vez favorece como parte de las acciones que se deben desarrollar para el logro de la Educación Inclusiva en la educación Básica. Siendo este el primer estudio sobre asesoras y asesores de EE en Zacatecas.

A través de esta investigación se favoreció la sistematización sobre la fundamentación normativa del DUA dentro del sistema educativo, así como la visualización de los alcances que tiene este diseño en la actual educación inclusiva.

El presente estudio señaló como hipótesis de trabajo: las y los ATP de EE del estado de Zacatecas que tienen formación inicial, conocimiento y dominio de lo que se plantea en el DUA llevarán de una mejor manera la AaTP, lo que influirá en la obtención de resultados favorables en la aplicación del DUA por parte de sus asesoradas y asesorados.

Dicho planteamiento final de la hipótesis que guio el presente estudio y fue confirmado a través de una hipótesis nula, ya que el estudio mostró que las y los ATP de EE del estado de Zacatecas perciben áreas de oportunidad relacionadas a la AaTP sobre la implementación del DUA por su formación inicial, conocimiento y dominio de lo que plantea el DUA, lo que influye considerablemente en los resultados obtenidos para la aplicación del DUA por parte de sus asesoradas y asesorados.

Esto debido a la forma de ingreso a la función de ATP la cual muestra diferencias como la fundamentación teórica y el tiempo de acceso a la información; la falta de dominio sobre el DUA; no capacitación y actualización formal, es decir ofrecida desde la autoridad educativa, que obstruye su formación continua, aspecto que han solventado las y los ATP al buscar por iniciativa personal capacitaciones fuera y dentro del sistema educativo.

Se observa que la formación inicial y funciones previas de las y los ATP aportan conocimientos para poder desarrollar la práctica de asesoría. Se visualiza una asesoría enfocada a la capacitación o transmisión de información teórica sobre el DUA más que de acompañamiento que llevaría a su vez a la reflexión sobre la práctica docente.

Se expusieron las dificultades que tienen los ATP relacionadas a la capacitación y práctica como lo es la falta de capacitación y actualización formal de la mayoría de las y los ATP, la unificación sobre lo que es el DUA, donde se fundamenta y cómo se trabaja. Así mismo, el que las y los ATP no hayan implementado este diseño como docentes, los limita a llevar a cabo el modelo de facilitación al que están acostumbrado el sistema educativo: un experto es el que ofrece la información a alguien que la desconoce.

La presente investigación muestra incongruencias del SEN sobre la necesidad y el discurso de mejora de las y los docentes, sin embargo, hay muy pocas acciones de mejora en actores educativos que ayudan a la formación y actualización de los docentes como son las y los ATP de EE del estado de Zacatecas. Asimismo, muestra las dificultades y pocos logros de asesoría frente a temáticas y acciones que se dictan a nivel internacional, nacional y local por modelos de asesoría tendientes a capacitar teóricamente a los docentes, pero generando pocas acciones de asesoría sobre el acompañamiento en la práctica.

Sobre el manejo de tecnologías que obligó la actual pandemia: Se realiza el trabajo de investigación utilizando medios digitales, como la búsqueda de artículos de investigación en bases de datos. Se realiza el trabajo de campo a distancia, utilizando y dándole valor al correo electrónico y a la aplicación *WhatsApp*, así como el uso del teléfono para la obtención de datos.

Otros logros que se obtuvieron fueron, que a través de la metodología que utilizó como manera de contactar a las y los ATP, en un grupo en la aplicación de *WhatsApp*, previamente formado, se favoreció la comunicación y el compartir

materiales entre las y los ATP del servicio de EE, así mismo las y los ATP que se incorporaron a la función durante el ciclo escolar 2021- 2022 fueron anexados a este grupo, aspecto que es solicitado por ellos al localizarlos por teléfono para la investigación y referir “para no sentirse tan solos y apoyarnos”.

Personalmente identifiqué áreas de oportunidad relacionadas con el uso de las tecnologías de acuerdo con el principio II del DUA sobre proporcionar múltiples formas de acción y expresión, el cual hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación para lograr que el estudiantado pueda dar cuenta de los conocimientos y habilidades adquiridas, así como lograr la apropiación del conocimiento.

En un principio, el estudio tuvo la intención de realizarse como una intervención educativa en un centro de trabajo, pero siendo ATP de EE me quedaban muchas preguntas que resolver antes de entrar a la práctica dentro de mi zona escolar: ¿puedo llevar a cabo una intervención de asesoría sin tener el dominio teórico- práctico del DUA?, ¿cuáles eran los alcances y obligatoriedad normativa de la aplicación del DUA en un CAM?, ¿es mi formación inicial o mi falta de actualización lo que no me favorece para poder ofrecer una AaTP optima en mis centros de trabajo?

Preguntas que fueron resueltas en colaboración con mis compañeras y compañeros ATP, incluso se observó que coincidimos en muchas opiniones e inquietudes sobre el tema como: el requerir mayores conocimientos sobre el DUA, percibir un dominio básico más teórico que práctico para poder asesorar a las y los compañeros docentes, la necesidad de poner en práctica el DUA y confirmé que no es mi formación inicial o mi formación continua la que me limita, sino un proceso “natural” de desprofesionalización docente (Romero, 2013, p. 85; Guajardo, s/f, p. 105)

por el que se transita ante los cambios que surgen en la educación y en específico en la Educación Especial.

Se intentó que participaran la totalidad de ATP, sin embargo, creo que aún no estamos del todo convencidos de mostrarnos tal cual somos. Por diversas razones como la falta de tiempo o el olvido de realizar el cuestionario, no colaboraron la totalidad de asesores, cabe mencionar se les recordó en dos ocasiones a cada asesor y una en el grupo de *WhatsApp* a nivel general, respetando siempre su decisión de participar o no en la investigación, por lo cual, los resultados obtenidos sólo competen a quienes respondieron el cuestionario.

¿Qué falta por hacer? A partir de los resultados de esta investigación se ve la necesidad de fortalecer a las y los ATP de EE sobre el tema del DUA en cuatro aspectos: 1) conocimientos teóricos, 2) conocimientos y habilidades prácticas, 3) reflexión en la práctica, 4) conocimientos sobre asesoría para el DUA. Competencias que las y los ATP, no sólo de EE, deberá tener de acuerdo con su perfil y las exigencias internacionales y nacionales.

Finalmente se concluye con algunos retos que se presentan para la mejora de las y los ATP de EE en el estado de Zacatecas que podrían ser favorecidos:

- Poner atención en el ingreso de las y los ATP para que se centren en desarrollar más acciones de asesoría centrado en el acompañamiento.
- Mayor unificación de conocimientos y práctica de las y los ATP respetando las características de las zonas escolares del estado.

- La reflexión sobre la práctica. Aplicación del DUA desde un modelo de asesoría de colaboración para reducir los tiempos que implica la actualización en cascada.
- Desarrollo de una propuesta de capacitación, actualización y mejora de todas y todos los ATP de EE, convocado por la autoridad educativa correspondiente, desde los datos que surgen de la presente investigación.
- Así como la generación de redes de colaboración y aprendizaje constantes para poner en práctica, generar mayores resultados en la población estudiantil.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y maestros*. No. 374, pp 21-27. Recuperado el 19 de septiembre de 2020. de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/8363>
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. (pp.15-27) México: Secretaría de Educación Pública.
- Bonilla, R. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (CEVIE-DGESPE). *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Inclusiva*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020, de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>.
- Cordero, G., Fragoza, A., & Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado 01 de septiembre de 2020 de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Presidencia de la República. México.
- Domingo, S. (2004). Escenarios y contextos de acción. *Asesoramiento al centro educativo*. Editorial Octaedro. México.
- Feroli, G., Nassif, M., & Vázquez, M. (2018). Prácticas educativas que facilitan el aprendizaje a niños con Discapacidad múltiple y sordoceguera. *Anuario digital de investigación educativa*. Núm. 1, pp. 418- 424.

- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No. 3, pp. 102-117. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660987/REICE_5_3_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*. Vol. 24, pp. 199-222. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de
- González, R., & Llanes, A. (2018). La formación del profesional de la Educación Especial en Cuba. *Retos XXI*. Vol. 2, pp. 49- 59. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61622/2059-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10685-1-10-20181211.pdf?sequence=1>
- Guajardo E. (s/f). La Desprofesionalización Docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (s/V), pp. 105-126. Recuperado el 23 de agosto de 2021, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Guerra, M. (2018). La investigación sobre la asesoría y los ATP. *Asesores Técnico Pedagógicos Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*. (pp. 12-36). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., & Mendoza Ch. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s/f). Afinar la definición del perfil y funciones del asesor técnico pedagógico y establecer estrategias para promover la figura. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C715.pdf>, Fecha de consulta 8 de febrero del 2021.
- Jure, I., Pérez, C., Gianotti, M., & Fumarco, C. (2018). *Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial*. Anuario digital de investigación educativa. Núm. 1, pp. 717- 729.
- Kathleen, K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 7, Núm. 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 63-76. Recuperado el 22 de agosto del 2021, de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1362/Art_MetzKK_EducacionespecialenlosEstadosUnidosdeNorteamerica_2014.pdf?sequence=1

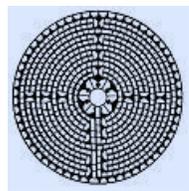
- Lozano, D., González, F., Medina, K., & Molina, M. (2018). Expectativas y valoración de los estudiantes en la construcción de Escuelas inclusivas. *Anuario digital de investigación educativa*. Núm. 1, pp. 730- 742.
- Mesa permanente de política educativa (MPPE) (2021, febrero 01) *Mesa 29, Permanente de política educativa. Construcción histórica de ATP*. México. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cs_ulM67Qgs&fbclid=IwAR1hfOi16sBhv5TvVuZlBxB2jNqfslsGuzbFtV4gsS2TQu8zPrpLdTISy0s
- Morales, L. (2014). La asesoría como ruta para la innovación docente *Revista entre maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 14, Núm. 51, pp. 52- 57.
- Nieto, J. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. *Asesoramiento al centro educativo*. Editorial Octaedro. México.
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez J., & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto completo (Versión 2.0)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, M. (2004). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. *Asesoramiento al centro educativo*. Editorial Octaedro. México.
- Pérez, R., Casado, R., & Rodríguez M. (2021) Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*. 32(2) 2021. pp. 285-295. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68357/4564456556686>
- Reséndiz, N. (2019). Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos. *Revista Intercontinental Psicología y Educación*. Vol. 21, Núm. 1, pp.155- 174.
- Romero, S., & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, Núm. 2, pp. 77-91.
- Saldaña, M., & Mata, A. (2018). Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar. *Educando para educar*, Año 19, Núm. 35, pp. 47-62.
- Salinas, M. (2016). *Estudio y análisis de la formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán*. (Tesis de doctorado). Jaén, Andalucía, España: Universidad de Jaén. Facultad de humanidades y Ciencias de la educación. Departamento de pedagogía.

- Sánchez, E. (2011). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. Madrid: Leer
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (s.f.). Métodos de recolección de datos para una investigación. Recuperado de http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf 12 de octubre de 2021.
- Tobón, S. (2017). *Manual de Asesoría técnica pedagógica. Proyecto de investigación*. Estados Unidos: Kresearch.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Subsecretaría de Educación Básica: México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf, Fecha de consulta 12 de octubre de 2021.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Aprendizajes Clave para la Educación integral*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Acuerdo Educativo Nacional, Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México.

- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2019). *Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial*. Subsecretaría de Educación Básica: México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a). Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020c). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. México.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2021, mayo 17). *Convocatoria al proceso de selección del personal docente para desempeñarse como asesor técnico pedagógico en la educación básica. Ciclo escolar 2021-2022*. Estado de Zacatecas. México.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2022, febrero 24). *Asamblea de análisis del plan y los programas de estudio para el diseño*. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/watch/?v=349529880416115>
- Tobón, S. (2017). *Manual de Asesoría técnica pedagógica. Proyecto de investigación*. Estados Unidos: Kresearch.
- Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la Educación Especial*. ESE. No.002 pp.129-143 UNED: Madrid. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25676/22961> Fecha de consulta el 26 de mayo de 2021,
- Vértiz, M. (2019). Diagnóstico de la Asesoría Técnico Pedagógica en México, en el Contexto de la Reforma Educativa de 2013. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Vol. III. pp. 262-270.
- Vinculación Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) (2021, septiembre 01). *Educación Especial: retos en la actualidad, impartida por el Mtro. Martín Javier Hernández Dones*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4TKwm5u39Jo>

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario: Asesoría sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

ASESORÍA SOBRE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Agradecemos el apoyo y la confianza para contestar con veracidad cada uno de los requerimientos para que este estudio refleje el estado real de las y los asesores técnico-pedagógicos de Educación Especial del estado de Zacatecas. Todos los datos serán confidenciales.

Instrucciones: Responda los datos generales y en la tabla escriba dentro de la columna denominada "Respuesta" que se encuentra en blanco, lo solicitado en la celda izquierda correspondiente denominada "Consigna". De preferencia responda en un archivo de *Word* para que no se limite su información (la extensión es libre).

Datos Generales

Género: Masculino _____ Femenino _____

Edad: _____

Zona Escolar de Adscripción: _____

Antigüedad en la función de asesor técnico pedagógico (ATP): _____

Tipo de ATP: por promoción _____ por reconocimiento _____ otro _____

Tabla: Guía, Asesoría sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje

Consigna	Respuesta
C1. Describa con sus propias palabras lo que entiende por Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	
C2. Mencione en qué año y la forma en que conoció el DUA.	

C3. ¿Ha tenido capacitación o actualización sobre el DUA? (si, no)	
C4. Si su respuesta anterior fue afirmativa, describa la forma (o formas) en la que se ha realizado su capacitación o actualización sobre DUA (mencione si fue por parte de las autoridades educativas o por su cuenta).	
C5. Describa cómo percibe el conocimiento y dominio que tiene acerca del DUA.	
C6. Menciona tu opinión acerca de la influencia que tiene tu formación inicial, años de servicio en la SEP y tus funciones previas al cargo de ATP, para desarrollar con éxito la asesoría sobre el DUA.	
C7. Si ha asesorado sobre el DUA, mencione las estrategias, técnicas y materiales que ha aplicado (individual o en colectivo). Si no lo ha hecho, señale los porqués.	
C8. Si ha asesorado sobre el DUA señale los resultados que ha obtenido con docentes y/o colectivos escolares	
C9. Describa las dificultades que haya tenido para asesorar sobre el DUA a docentes o colectivos escolares.	
C10. Mencione aspectos favorables que ha observado al asesorar sobre el DUA a docentes o colectivos escolares.	
C11. Mencione en qué leyes, lineamientos, documentos normativos sustentas su asesoría sobre el DUA y porqué.	
C12. Emita su opinión sobre la siguiente aseveración: El DUA es un requerimiento	

necesario para toda la Educación Básica, sin embargo, es difícil ponerlo en práctica.	
C13. Emita su opinión sobre la siguiente aseveración: El DUA es un apoyo complementario que fomenta la Educación Especial en las Escuelas Regulares.	
C14. Emita su opinión sobre la siguiente aseveración: El DUA es un apoyo para ciertos casos especiales.	
C15. Emita su opinión sobre la siguiente aseveración: El DUA es un requerimiento necesario para las USAER.	
C16. Emita su opinión sobre la siguiente aseveración: El DUA no es un requerimiento necesario para los CAM.	
C17. Mencione algunas propuestas para mejorar la asesoría sobre el DUA a los docentes y colectivos escolares	

Si tiene algún comentario que considere importante acerca del DUA, escríbalo en el siguiente espacio.

¡Gracias!

Anexo B. Oficio de solicitud de información

Zacatecas Zac. 23 de febrero de 2022

Profr. Luis Mario Castruita Quirino
Director de Educ. Básica Federalizada

Con atención al Depto. de Educ. Especial

PRESENTE

Por medio de la presente, con la finalidad académica de llevar a cabo la investigación denominada "Asesoría Técnico Pedagógica: Educación Especial desde el Diseño Universal para el Aprendizaje" que se realiza con el fin de obtener el grado en la Maestría en Educación y Desarrollo Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, solicito a usted pueda proporcionarme la siguiente información:

- ¿Cuáles municipios atiende cada zona escolar de Educación Especial?
- ¿Cantidad de ATP por promoción de cada zona escolar?
- ¿Cantidad de ATP por reconocimiento de cada zona escolar?
- ¿Cantidad de ATP que se promovieron a otra función?
- ¿Cantidad de CAM que atiende cada zona escolar?
- ¿Cantidad de USAER que atiende cada zona escolar?



Esperando obtener la información que se solicita, me despido enviándole un cordial saludo.


Sandra Elizabeth Chávez Aguilar
ATP de Educación Especial zona 18
Tel. 492 137 53 18
Correo: jhseureka@hotmail.com

ATENTAMENTE

