

UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

La asesoría técnico pedagógica en la educación básica  
**Diagnóstico, pronóstico y alternativas**



**Yolanda López Contreras**  
(coordinadora)



# **La asesoría técnico pedagógica en educación básica**

Diagnóstico, pronóstico y alternativas

## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

*Formación de recursos humanos de alto nivel: en el diseño y operación de un modelo de Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación básica de San Luis Potosí, con clave: FMSLP-2006-C01-63135, apoyado con Fondos Mixtos-CO-NACYT-Gobierno del Estado de San Luis Potosí, en respuesta a la convocatoria de 2006.*

# La asesoría técnico pedagógica en educación básica

Diagnóstico, pronóstico y alternativas

## **Coordinadora:**

*Yolanda López Contreras*

## **Colaboradores del equipo base del proyecto:**

*Norma Sanjuana Reyes Hernández*

*Elda Ozuna Martínez*

*Rafael Benjamín Culebro Tello*

*Javier Guerra Ruiz Esparza*

*Víctor Manuel León Rodríguez*

*David González Fraga*

*Cristina Sánchez Anguiano*

*Andrés Vázquez Faustino*

*Ana Guadalupe Cruz Martínez*

*Estela González*

*Martha Patricia Rivera Torres*



*La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*  
Yolanda López Contrera (coordinadora)

Sylvia Ortega Salazar  
*Rectora*

Aurora Elizondo Huerta  
*Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo  
*Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo  
*Director de Planeación*

Mario Villa Mateos  
*Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo  
*Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña  
*Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso  
*Director de Difusión y Extensión Universitaria*

**Coordinadores de Área Académica:**

María Adelina Castañeda Salgado  
*Política Educativa, Procesos Institucionales  
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer  
*Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González  
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,  
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar  
*Tecnologías de la Información  
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen  
*Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño y formación: Rayo de Lourdes Guillén y María Eugenia Hernández

Revisión: Anastasia Rodríguez Castro

Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

1a. edición 2009

© Derechos reservados

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco Núm. 24, Col.  
Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-607-413-054-6

LB1731  
A8.3

La asesoría técnico pedagógica en educación  
básica : diagnóstico, pronóstico y alternativas /  
coord. Yolanda López Contreras; colab. Norma Sanjuana  
Reyes Hernández... [et al.]. – México : UPN, 2009.  
260 p.

ISBN 978-607-413-054-6

1. Maestros en servicio, formación de – México  
2. Asesores educativos 3. Educación básica  
I. López Contreras, Yolanda, comp. II. Reyes  
Hernández, Norma Sanjuana, colab..

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y al Gobierno del Estado de San Luis Potosí su apoyo financiero concedido por medio de la Convocatoria de Investigación Fomix 2006, sin el cual no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo colectivo.

En el transcurso de la investigación contamos con la buena disposición de las autoridades de la UPN Unidad 241, particularmente del director, maestro Mario Ibarra Revillas, y el contador público José de Jesús Gutiérrez Morales, así como de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y de cada uno de los niveles educativos que lo integran.

Gozamos del invaluable apoyo de colegas académicos e investigadores que fungieron como asesores externos, con quienes estamos profundamente agradecidos, en especial con las doctoras Sylvia Ortega Salazar, Aurora Elizondo Huerta, Gloria Evangelina Ornelas, Rosa Ma. Torres, al igual que con los maestros Juan Manuel Delgado y Javier Guerra Ruiz Esparza.

Como responsable técnica del proyecto, estoy en deuda con quienes formaron parte del equipo, tanto investigadores como estudiantes becarios, la doctora Elda Ozuna Martínez, el maestro Rafael Benjamín Culebro Tello y muy especialmente, la maestra Norma Sanjuana Reyes Hernández, quien representó un

apoyo invaluable en todo el desarrollo del proyecto, además de ser quien pudo difundir los resultados en diversos congresos estatales y nacionales. Agradezco mucho el apoyo intelectual y afectivo de mis colegas de la UPN Unidad 241, en particular de mis amigos: Ana Guadalupe Cruz Martínez, Andrés Vázquez Faustino, Víctor Mendoza Vigil, Víctor León Rodríguez, Javier Guerra y Pablo Vázquez Sánchez.

Fue un privilegio académico contar con el apoyo de los asesores técnico pedagógicos con mayor reconocimiento del estado en cada una de sus regiones, el cual fue determinante para el éxito de la investigación.

A quienes con su infalible apoyo moral me permiten atesorar su paciencia y su amor.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	5
PRESENTACIÓN .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
SITUACIÓN DE LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO Y SU REPERCUSIÓN EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA <i>Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras</i> .....	21
ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA <i>Martha Patricia Rivera Torres y Rafael Benjamín Culebro Tello</i> .....	43
SITUACIÓN DE LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ <i>Alicia Hernández</i> .....	89
LA INFLUENCIA DE LA INDEFINICIÓN DEL ROL DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS <i>Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras</i> .....	103
LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA <i>Juan David González Fraga</i> .....	121
OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS AL INTERIOR DE LA ESTRUCTURA FORMAL ADMINISTRATIVA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ <i>Ana Guadalupe Cruz Martínez</i> <i>y María Estela González Hernández</i> .....	153

DEMANDAS EDUCATIVAS DESDE LA FUNCIÓN DE ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA <i>Víctor Manuel León Rodríguez</i> .....	167
LA FORMACIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO <i>Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras</i> .....	179
CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO COLABORATIVO PARA LA RELACIÓN ENTRE EL ATP Y EL DOCENTE <i>Javier Guerra Ruiz Esparza</i> .....	185
EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO: LA RELACIÓN ASESOR-ASESORADOS DESDE UN MODELO COLABORATIVO <i>Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras</i> .....	189
EL ATP Y LAS TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN <i>Andrés Vázquez Faustino</i> .....	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	247

## PRESENTACIÓN

La configuración del campo educativo se entreteteje en la complejidad de las realidades que acompañan los procesos de implementación, desarrollo y ponderación de políticas educativas que enmarcan modos y formas de acción orientadas a diversos fines, entre los que destacan los relacionados con la presencia e influencia de protagonistas específicos en el diseño y puesta en marcha de proyectos y programas educativos. De ahí que en la Asesoría Técnico Pedagógica, como campo de acción de quienes en ésta se desempeñan de manera central, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) fungen como actores principales de un rol que se encuentra en construcción, lo mismo que los procesos de asesoría como tales.

El rol de los ATP se conforma en los procesos de formación a los que tienen acceso y ante la diversidad de los espacios, momentos y sujetos con los que se interrelacionan. Frente al ejercicio de sus múltiples funciones y la indefinición de sus posiciones profesionales-laborales, padecen la incompreensión de un sistema en el que, sin duda alguna, se justifican; sin embargo, lejos de ello, los lugares que “ocupan” son, en ocasiones, pretexto de ubicación laboral sin mayor trascendencia que comodidad o afinidad.

No obstante, el lado contrario de esta innegable situación es el del acceso a la comisión en reconocimiento del desempeño profesional manifestado en espacios antecesores, desde los cuales las perspectivas de acción que se construyen y enriquecen son diversas.

Por lo que las preguntas planteadas sobre la presencia y las posibilidades de influencia de los ATP en la dificultad de sus situaciones y en la oportunidad de sus actuaciones, reflejan la preocupación por aportar al campo en construcción de la asesoría técnico pedagógica; revelan las debilidades y fortalezas de quienes ejercen el rol primario con los roles complementarios; hablan acerca de quienes se han constituido y se están constituyendo como profesionales de la educación en la contrariedad de sus situaciones y en la contradicción de sus funciones; muestran la emergencia de un rol que se configura a partir de las experiencias profesionales-laborales de acuerdo con las circunstancias en las que se desenvuelven.

En la constitución de ese rol incomprendido en ocasiones, pero no por ello incomprensible, se detonan modos y formas de acción que inducen las circunstancias que limitan y/o posibilitan, y aquellas que condicionan, de manera alguna, el desempeño referido.

Al respecto, el esfuerzo realizado por el equipo de investigadores en formación y consolidado por quienes desarrollaron el proyecto de investigación denominado “Formación de recursos humanos de alto nivel: en el diseño y operación de un modelo de asesoría técnico pedagógica para la calidad de la educación básica de San Luis Potosí”, apoyado por Fondos Mixtos-Conacyt, clave FMSLP 63135, representa una aportación a la construcción del campo de la asesoría técnico pedagógica y posibilita espacios de inserción de mayores experiencias formativas por compartir.

El proyecto constituido por tres etapas integradoras e integradas da cuenta de diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica desarrollado en la entidad del espacio de formación de alto nivel de asesores técnico pedagógicos y de la propuesta de un modelo de asesoría integral.

El estado de San Luis Potosí, a través de la Unidad 241 de la UPN, contribuye, de esta manera, a la apertura de líneas de investigación desde el abordaje de procesos de formación, de prácticas institucionales de sujetos, de docentes formadores de docentes, de valoración de procesos de implementación, desarrollo

y evaluación de acciones educativas orientadas a la mejora de la calidad de la educación. Asimismo, la incorporación de los sujetos de estudio, que fueron considerados de los diferentes niveles educativos de educación básica y de las distintas regiones de la entidad, concedió oportunidad de análisis y reflexión de los procesos desarrollados como un conjunto de acciones compartidas.

De manera que los tres capítulos que constituyen el presente libro, y sus respectivas consideraciones parciales e integrales, significan la conjunción de esfuerzos, trabajo y dedicación de quienes en diferentes momentos y espacios participaron y colaboraron en la expresión de esta experiencia formativa; en el primero se aborda la forma en que los asesores se debaten entre las creencias arraigadas y una toma de decisiones con una intención pedagógica definida; el segundo capítulo se refiere a las posibilidades de formación a partir de la formación entre pares en el marco de la incertidumbre del rol asesor y, finalmente, se presenta un tercer capítulo que plantea como alternativa el tránsito del activismo pedagógico a la construcción de prácticas socioculturales de asesoría en contextos de acción.

*Yolanda López Contreras*  
*San Luis Potosí, S.L.P.*  
*Noviembre de 2009*



## INTRODUCCIÓN

Los estudios en torno a la práctica docente en México recién se han preocupado por abordar como objeto de análisis la asesoría entre pares específicamente en la educación básica, nivel educativo que hoy necesita de la profesionalización de la asesoría para lograr la vinculación entre niveles, la cual se requiere en la actual tendencia educativa.

El tratamiento que se realiza en este estudio sobre la asesoría técnico pedagógica en educación básica, tiene como antecedente el planteamiento tanto del Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Federal y el Programa Nacional de Educación a través de sus objetivos, estrategias y líneas de acción para garantizar el derecho a la educación de calidad. A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por el gobierno del estado de San Luis Potosí, en 1992, se ha experimentado un proceso permanente cuya preocupación central ha sido el fortalecimiento de la formación docente de los profesores en servicio, para brindarles elementos teórico-metodológicos que posibiliten el uso responsable de la autonomía de la escuela, donde el logro de los aprendizajes se considere el producto de un proceso colectivo.

Ante esta necesidad surge la función de *asesoría técnica pedagógica* como una tarea privilegiada en la figura de los apoyos técnicos, docentes elegidos, muchas de las veces, por las autoridades escolares, los cuales asumen la responsabilidad

de impartir cursos que después transmitirán al resto de los profesores en beneficio de la función docente.

En el ciclo escolar 2006-2007, la asesoría técnico pedagógica se considera una función prioritaria de las autoridades escolares como directivos, supervisores, coordinadores, asesores de educación física y jefes de sector, además de los apoyos técnicos de todos los niveles educativos y modalidades, sumando un gran número de docentes, que entre sus prioridades se encuentra la asesoría técnico pedagógica. Dichos docentes han sido capacitados por la coordinación académica de la Dirección de Educación Básica en la línea de profesionalización de la función asesora.

Por otra parte, el trabajo con los directores escolares ha sido por medio de la gestión escolar, promoviendo el trabajo colegido para la construcción de un plan estratégico de transformación escolar. En este rubro, la coordinación académica de educación básica ha pretendido reorientar el trabajo administrativo en beneficio del mejor rendimiento de los planteamientos técnico pedagógicos de la escuela como producto del programa de gestión escolar, dado que la función de los asesores es brindar asistencia a docentes de acuerdo con los programas y proyectos de educación básica como son: Programa Nacional de Lectura, Programa de Escuelas de Calidad Enciclomedia, la Profesionalización de la Asesoría, Programa para Abatir el Rezago Educativo, Apoyo a la Gestión Escolar, Fortalecimiento a la supervisión, hacia una cultura de la legalidad, Propuesta Multigrado y Programa de Interculturalidad.

Dado que se ha identificado la desintegración entre éstos, las acciones que se pretenden emprender tienen la misión de mantener la congruencia operativa, técnica, teórica y temporal de los diferentes programas de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa; cabe destacar que dentro de las acciones planeadas para observar el impacto de estos programas, se encuentran especialmente las visitas de asesores técnico pedagógicos a las escuelas.

No obstante, se descuida analizar la preparación de dichos programas para realizar con éxito esta compleja tarea, dado que no existe una regulación normativa y sólo se diseñan estrategias de capacitación de acuerdo con las necesidades y demandas de la operatividad de los programas, tampoco existe una orientación específica que regule, de manera institucional, las funciones técnicas en relación con las demandas educativas.

En 15 años de esfuerzo de capacitaciones, cursos y reuniones de trabajo, no se ha difundido un documento del proceso que sigue este programa, ni del impacto con los resultados pedagógicos en las escuelas, como lo mencionan los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: la formación de los docentes está ligada estrechamente con los cambios provistos por las reformas, algunos de ellos han impactado fuertemente la forma en que se organizan las instancias de formación.

En el momento actual, se vive una difícil tarea para debatir en torno a la formación docente porque, por una parte, se considera a las reformas educativas la prioridad en el marco de la situación de política educativa, pero por otra parte, se pretende que sea el docente quien desde su formación permanente haga frente los desafíos educativos que la sociedad demanda.

En la práctica, todos los estudios sobre las acciones de cambio educativo que se demandan consideran a la función pedagógica del docente en algún punto del proceso, por esa razón, esta figura (asesor pedagógico, en adelante ATP) se convierte, sin duda, en un tema de interés, para el caso de nuestro país.

Los avances en torno al conocimiento de los ATP no son muy amplios, de hecho en una materia reciente sobre el tema se reconoce que aún no se tienen estudios particulares sobre profesionales de los maestros de educación básica (OCDE, 2005), de tal forma que una de sus funciones específicas y prioritaria es aún tema pendiente en la agenda de la investigación educativa en México.

La calidad de la educación es hoy uno de los temas presentes en la agenda de las necesidades del sistema educativo y, por ende, de todos los que se han aplicado en este proceso, su definición requiere partir del centro de una reflexión que la renovación pedagógica y la práctica escolar progresista debe definir desde sus objetivos estratégicos y sus perspectivas propias, reflexión que surge en y desde la necesidad de saber lo que pasa realmente en las escuelas, entendida la escuela como una unidad funcional de planeación, intervención, actuación y mejora de las prácticas escolares en constante resignificación social.

La calidad tiene que ver en gran medida con una transición básica del maestro aplicador-ejecutor, al maestro que se relaciona con el conocimiento de manera diferente: que investiga, se interroga, piensa, comprende y, sobre todo, toma decisiones desde y para un contexto.

A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se propaga una nueva ruta en donde la dimensión técnico pedagógica debe ser entendida como el motor de la participación colectiva de una institución para el logro de la calidad educativa, esta nueva ruta debe dirigir su mirada hacia un punto de partida, es decir, hacia la escuela, para desde ahí conocer la compleja realidad en la que la función asesora se desenvuelve.

En este sentido, estudiar la asesoría técnico pedagógica en su relación con la calidad educativa lleva necesariamente a pensar en el directivo superior, jefe de sector y, por supuesto, en la función y responsabilidad de los apoyos técnicos, puesto que de ello dependerá poner en marcha un trabajo pedagógico que permita la toma de decisiones conjuntas y que cada uno de los sujetos que participan sean vistos en toda la potencialidad de sus aportes.

¿Por qué hablar de la función asesora técnico pedagógica cuando se quiere hablar de la calidad de las escuelas? La razón es clara, y la relación entre ambas nociones estrecha; desde la postura de Sylvia Schmelkes sólo es posible una educación de calidad, en un marco de una escuela de calidad, y sólo es posible una escuela de calidad en un marco de gestión de calidad. De ahí el interés por encontrar una serie de indicadores que permitan relacionar los procesos de la asesoría técnico pedagógica como una pieza fundamental en la escuela, sin olvidar que ninguna de las dimensiones que configuran la vida escolar funciona de forma aislada.

De ahí que, este estudio resulta relevante, pues no hay a la fecha una perspectiva de la asesoría como acompañante cognitivo, basado en un modelo científico, que responda a las necesidades contextuales de la educación básica. No obstante, las diversas estrategias que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha para mejorar esta función, aún presentan debilidades cruciales que obstaculizan el mejoramiento de la calidad educativa, entre éstas se puede referir que la movilidad de los docentes que realizan esta función no permite que las estrategias de fortalecimiento a su formación puedan tener un impacto evidente; además se carece de un fundamento para comprender de manera profesional esta función basada en un modelo.

En este sentido, el espacio de formación que este proyecto ofrece, a partir de las necesidades identificadas en un diagnóstico, cobra importancia para la configuración de un grupo de expertos que cuenten con los elementos necesarios

para mejorar la comprensión del modelo de asesoría necesario y se deje de asesorar a partir de la experiencia. El diagnóstico (desde un estudio de caso) que aquí se presenta logra documentar la situación que actualmente existe en torno a la asesoría técnico pedagógica, pues se parte de la idea de que no se pueden tomar decisiones sin este análisis previo, cuestión que a la fecha no se ha documentado.

Realizar un directorio de ATP, basado en un perfil académico para un mejor desempeño, permitirá reconocer la preparación necesaria así como la posibilidad de los docentes de seguir una carrera en esta línea de la formación; por otra parte, derivada de la importancia que juegan las relaciones que se generan entre lo que conforma una organización escolar, se retoma la conceptualización de Stephen Ball (1989) cuando hace explícito asumir estilos determinados que le apoyen para realizar su función, esta afirmación permite valorar la manera en que se vive este proceso de asesoría, viéndolo como cultura en la medida en que el asesor pedagógico pueda orientar ese flujo de interrelaciones humanas hacia intenciones pedagógicas.

En este sentido, lo que se observa actualmente son ciertas actitudes de lucha por el poder entre los que asesoran y los que reciben la asesoría en relación con quien tiene mayor liderazgo pedagógico; ante esta situación, el modelo de asesoría, basado en la investigación educativa para la orientación pedagógica, pretende impedir que la asesoría se convierta en una serie de procedimientos burocráticos, orientados a cuestiones administrativas e incorporar conceptos y experiencias como la planificación conjunta, el entretenimiento mutuo, enseñanza tutorizada, grupos de trabajo para promover la colaboración desde la asesoría técnico pedagógica hacia la búsqueda de resultados de aprendizaje, que muestren el mejoramiento de la calidad de la educación básica con base en las demandas educativas identificadas.

El procedimiento metodológico que se aplica ha partido del entendiendo de que el diagnóstico es la base sustancial de una forma de investigación aplicada, sustentada epistemológicamente, la cual ofrece herramientas teóricas y metodológicas para abordar, describir, analizar, evaluar y aplicar al estudio de situaciones concretas, con el fin de obtener resultados nuevos, originales e inesperados, y hacer nuevas lecturas de los fenómenos conocidos y no conocidos. El diagnóstico de este proyecto cuenta con cinco momentos metodológicos:

- a) **de descripción:** documenta cuál es la situación actual que define a la asesoría técnico pedagógica en educación básica y cuál es su relación con la calidad educativa a través del auxilio de técnicas como el análisis estadístico documental, entrevistas y cuestionarios.
- b) **de percepción social:** a través de técnicas como redes semánticas, grupos focales, entrevista semiestructurada, análisis de contenido, paneles, mesas de debate, técnica proyectivas y relatos de vida de ATP destacados en cada uno de los niveles educativos.
- c) **de interpretación:** es la fase de explicación de los hallazgos.
- d) **alternativa de innovación**
- e) **de ajuste:** momento que responde a las necesidades identificadas para la resolución de la problemática detectada; consiste entonces en el tratamiento del problema sustentando en la relación entre la función de asesoría técnico pedagógica y la calidad de la educación básica en San Luis Potosí.  
El enfoque que se adopta es de carácter mixto, dado que interesa tanto el impacto cuantitativo como el impacto cualitativo.

Cabe mencionar que este documento ha sido elaborado por un equipo de investigación conformado desde las microrregiones del estado, las regiones hasta la conformación de un equipo estatal por nivel educativo.

Los integrantes del equipo base son:

**Asesores:** Dra. Aurora Elizondo Huerta, Dra. Gloria Evangelina Ornelas y C. Dr. Javier Guerra Ruiz Esparza;

**Becarios del proyecto:** Norma Sanjuana Reyes Hernández, Elda Ozuna Martínez, Rafael Benjamín Culebro Tello, Ana Guadalupe Cruz Martínez, David González Fraga, Estela González, Andrés Vázquez Faustino, Víctor Manuel León Rodríguez, Cristina Sánchez Anguiano, Patricia Rivera Torres y Alicia Hernández (como representantes de los diversos niveles educativos de la SEGE).

El texto se expone en tres apartados, en el primero denominado el diagnóstico se plantea la situación de la asesoría técnico pedagógica a partir de los datos recuperados en el caso de estudio. En el segundo, el pronóstico, se documentan algunas de las implicaciones prácticas que subyacen a la complejidad de esta función y, finalmente, en el tercer apartado, alternativas, se plantean alternativas de mejora con base en el análisis de este objeto de estudio.

CAPÍTULO I

**EL DIAGNÓSTICO  
ENTRE LAS CREENCIAS ARRAIGADAS  
Y LA TOMA DE DECISIONES  
INFORMADAS Y CON PROPÓSITO**



# SITUACIÓN DE LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO Y SU REPERCUSIÓN EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ  
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

## ANTECEDENTES

La función de asesoría técnico pedagógica remonta sus orígenes en una serie de etapas y procesos que la han ido configurando y han dado lugar a su expansión, así como a un fortalecimiento orientado desde diferentes necesidades de servicio e intereses de la política educativa, con un reconocimiento de los principios dialógico, de recursividad organizacional y holográfico ante los planteamientos y desarrollo de procesos complementarios y antagónicos, producidos y productores, del todo y las partes, de las partes y el todo (Morín, 1994). De esta manera:

La política educativa no es sólo “política”, arte de lo posible, manejo de seres humanos, en oportunidad y coyuntura; ni sólo racionalidad económica que maximiza rendimientos; ni tampoco mera aplicación de técnicas pedagógicas que conduzcan a aprendizajes efectivos. Es respeto a un vasto proceso de cultura legado por las generaciones anteriores, que ha cristalizado en una manera particular de hacer educación; respeto a un sistema educativo, que, pese a todas sus deficiencias, expresa valores y marca derroteros en la construcción de nuestro destino colectivo (Latapí, 1993, en Latapí, 2003, vol. II, p. 22).

Así, dentro de esta inclusividad e integración, en la propuesta del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2005), son considerados algunos antecedentes de la función de apoyo técnico a nivel nacional, lo cual se incluye como una panorámica general de los procesos que se han presentado. En primera instancia, cabe destacar que la función de apoyo técnico se ha desarrollado de acuerdo con diferentes fines de la política educativa, según las circunstancias de momento presentes (SEP, 2005).

Según lo anterior, se distinguen otros señalamientos en relación con el avance en la consideración del personal con comisión de apoyo técnico pedagógico, lo cual se sintetiza en los siguientes puntos (SEP, 2005):

- En los orígenes del sistema educativo nacional, la función de apoyo técnico se concentró en definir los principios, las políticas y las regulaciones generales para su operación, así como en apoyar directamente en la “habilitación” de los maestros en servicio para el manejo de programas, la enseñanza y el uso de materiales didácticos.
- La respuesta a demandas derivadas de la expansión del sistema educativo, la implementación de modificaciones curriculares y el control escolar y administrativo, fue dada mediante el surgimiento de funciones de apoyo por parte de las “mesas técnicas”, pertenecientes al área central de la SEP y a las coordinaciones educativas estatales.
- Ya en los años sesenta hubo necesidad de incorporar personal técnico con funciones de apoyo especializado (jefaturas de enseñanza en educación secundaria, personal de educación artística, de educación especial o especializado en la enseñanza de alguna asignatura para apoyar a los maestros de educación primaria).
- De acuerdo con el crecimiento acelerado de la matrícula en los años setenta y la reforma educativa de 1972, se incrementó el personal en las áreas administrativas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo de la federación y los estados.
- En los años ochenta, se realizaron algunos ajustes para apoyar a la jefatura de sector y a la supervisión escolar en el desarrollo de funciones académicas y administrativas con las escuelas.
- En el decenio de los años noventa, derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se concretaron algunas acciones de

política educativa federal mediante el desarrollo de programas y proyectos,<sup>1</sup> dando lugar a la integración de equipos técnicos a nivel federal y la formación de sus homólogos en las entidades. También en esta etapa se integró personal de apoyo técnico a las instancias estatales de actualización y a los más de 500 Centros de Maestros para atender el Programa Nacional de Actualización Permanente en la federación y en cada entidad.

A partir de la década de los ochenta, la función de Apoyo Técnico Pedagógico adquirió mayor relevancia al considerársele necesaria; el último punto señalado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB)<sup>2</sup> enfatiza con mayor auge la incorporación de personal y el desarrollo de la función, se fue dando “un doble origen del personal de apoyo técnico-pedagógico: por la diversificación de programas y por la descentralización” (Arnaut, 2005, en Martínez, 2006b, p. 24), desarrollándose según las posibilidades al interior de los estados.

### **Problemática**

En el diagnóstico realizado a la Asesoría Técnico Pedagógica, se encontró una diversidad de situaciones que responden a una indefinición del rol (Ramírez, 2006) que desempeñan los ATP, dada la situación de debilidad e invisibilidad que presentan en el área laboral ante la falta de seguridad en sus cargos (Calvo, 2007).

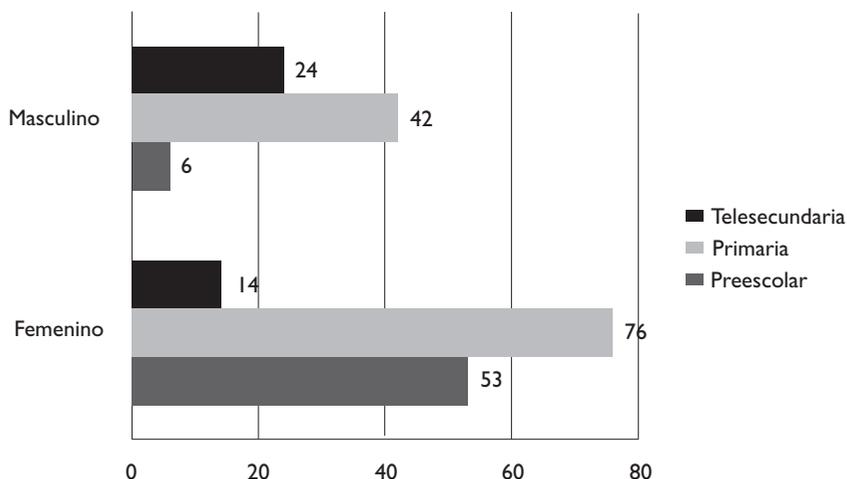
En este análisis fue posible encontrar que las características de quienes desempeñan la función de ATP responden a una feminización del magisterio por la mayor presencia del género femenino en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, con lo cual de manera representativa se hace alusión en la siguiente gráfica.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con los mencionados en el documento de la propuesta del SAAE (2005, p. 13): Pronalees, PEAM, Pronap, Rincones de Lectura, PARE, PAREIB, PTFEN, Proyecto de innovación e investigación “La gestión en la escuela primaria”, Proyecto de atención a hijos de jornaleros agrícolas migrantes, y Programa de Integración Educativa, entre otros.

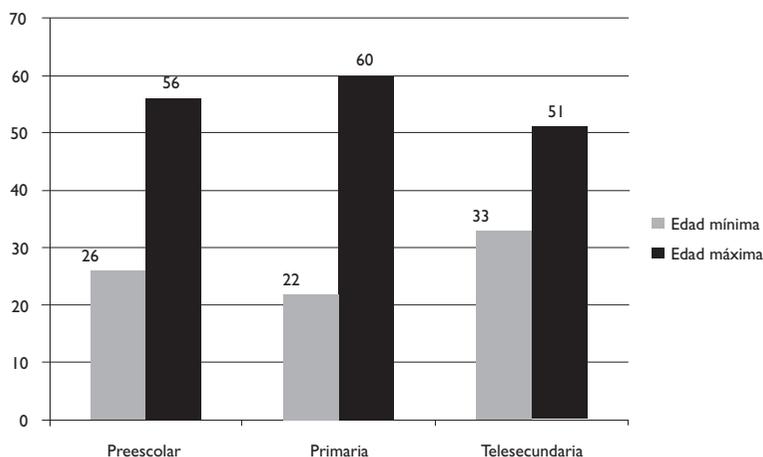
<sup>2</sup> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

**Gráfica I. Género de los ATP**



En este sentido, la importancia del ATP se sitúa en relación directa con sus posibilidades de apoyo en la mejora de la calidad educativa mediante la organización y desarrollo de acciones, encaminadas a atender situaciones y problemáticas específicas, “el asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas a la toma de decisiones informadas y con propósito” (Martínez Olive, 2008).

De la misma manera, en lo que se refiere a las edades existe una variación que muestra diversidad de la situación de quienes acceden a la función de ATP, con lo cual contribuye a la existencia de posibilidades de compartir experiencias profesionales y laborales de diferente índole, aunque claro está, que no necesariamente una mayor antigüedad en el servicio educativo determine más la experiencia en el campo de la asesoría. Julián López Y. señala (2008, p. 2), “la función asesora a los centros y procesos educativos se presentan bajo una gran variedad de formatos y desempeñada por diversos tipo de agentes”. Por ello, la necesidad de contar con referentes mínimos y generales sobre quienes tienen la encomienda de desempeñar el rol de ATP, caracterizándose de forma representativa al interior del estado con una edad entre los 22 y 60 años.

**Gráfica 2. Género de los ATP.**

De acuerdo con el señalamiento que hace Beatriz Calvo acerca de los problemas que enfrenta la asesoría técnica se encuentra que:

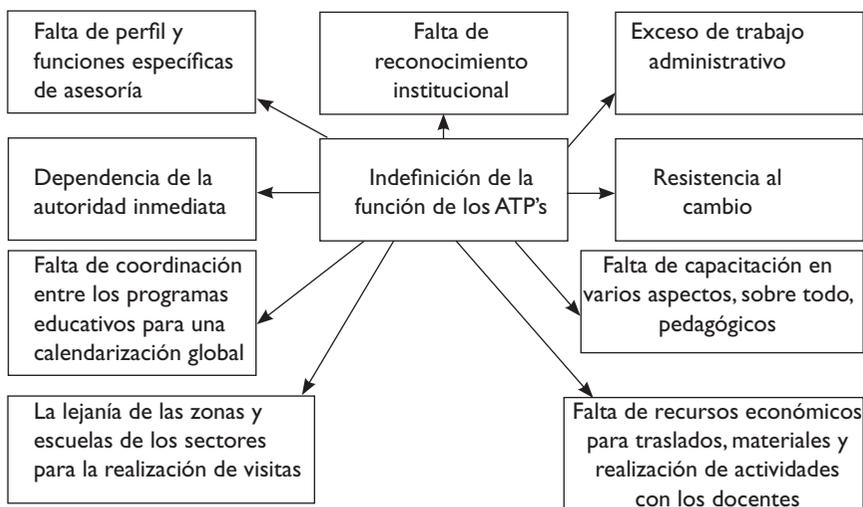
Este servicio educativo, al igual que otros, implica procesos sumamente complejos, dada una serie de factores que intervienen en su operación, que tienen que ver con la estructura del SEM, con la historia de esta asesoría, con su propia estructura y organización, con las formas de reclutamiento, formación y preparación de los responsables de llevarla a cabo, y, sobre todo, con sus formas cotidianas de funcionamiento. Además, factores de los contextos en los que se lleva a cabo, también imprimen un sello específico a los correspondientes procesos (Calvo, 2007, p. 3).

De este modo, el ATP se constituye como una figura profesional que ha dado respuesta a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles mediante su participación y colaboración con los colectivos docentes en los diferentes contextos y regiones del estado. En relación con las condiciones laborales presentes en sus lugares de adscripción, contribuyen a mejorar las prácticas educativas mediante el establecimiento, desarrollo y seguimiento de acciones correspondientes a los programas educativos regulares y compensatorios, pero principalmente en atención a contextos específicos de las aulas y escuelas a su cargo, a través de la asesoría.



El ATP desarrolla acciones en una intermediación entre el profesorado y la administración educativa (Rodríguez, 1996) como las antes enunciadas en el diagrama presentado, con el propósito de apoyar la práctica profesional de los docentes orientada a la mejora de la calidad de la educación. Tal como menciona Olivé (2008), “el asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas a la toma de decisiones informadas y con propósito”. Por lo que la necesidad de formación profesional con potencialidades de respuesta a las demandas de los colectivos docentes es una de las convicciones indispensables en la formación de los ATP.

La presencia de los ATP en los diferentes niveles educativos emerge en situaciones diversas dados los contextos geográficos y laborales en los que participa. Asimismo, las condiciones en que tiene lugar su participación y colaboración enfrenta problemáticas generales en diferentes grados y posibilidades de intervención. Entre ellas destacan:



Dichas problemáticas influyen en el desempeño profesional de los ATP y complejizan su desarrollo profesional ante las condiciones en las que se desenvuelven. Algunas de estas problemáticas escapan a la atención directa para su solución, sin embargo, unas de éstas se perciben como necesidades de formación, a las cuales se ha pretendido dar respuesta a través del diseño curricular del diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica. Básicamente, se demanda formación profesional de los ATP para contrarrestar los efectos negativos, con la intención de fortalecer su rol y las funciones encomendadas.

Es evidente que existe la imperiosa necesidad de promover el fortalecimiento académico de la asesoría técnica. Entre otras medidas, está la de atender la formación y profesionalización de los asesores técnicos, fomentando su desarrollo y creatividad, ampliando sus conocimientos y ofreciéndoles las herramientas que les permitan traducir programas federales en conocimientos locales, significativos y útiles a la comunidad educativa. También se requiere que su preparación los aleje de la reproducción de programas y les permita fungir como diseñadores y ejecutores de experiencias y proyectos de intervención y de innovación pedagógicas desde y para la escuela (Calvo, 2007, pp. 7 y 8).

En relación con lo anterior, y a manera de síntesis, el análisis realizado en la etapa de diagnóstico permitió plantear algunas situaciones problemáticas de la función asesora:

- Indefinición de la figura del asesor técnico pedagógico, lo cual implica que no esté claro el rol ni la definición de su función. Por esta condición se generan las siguientes situaciones: la incorporación de asesores técnico pedagógicos sin el perfil requerido para el desarrollo adecuado de la función; la ausencia de criterios explícitos de selección del ATP; escasas posibilidades de evolución desde la asesoría técnica pedagógica; la movilidad laboral del ATP; deterioro de sus expectativas; la ausencia de estímulos académico-laborales que fortalezcan la profesionalidad del ATP; ausencia de procesos de inducción explícitos; debilidad del seguimiento de su función en relación con el impacto; confusión en la estructura jerárquica, es decir, de quién depende y a quién informa; relación indefinida con docentes; la multiplicidad en las funciones; existencia de recompensas simbólicas no siempre valoradas por los ATP, pero sí percibidas por los docentes y autoridades; carencia de estrategias de apoyo económico, como viáticos y compra de materiales para realizar su función, así como la infraestructura básica de un espacio dónde desarrollar su tarea y los materiales indispensables de trabajo.
- En cuanto a la formación del ATP, encontramos que dada la indefinición, la multiplicidad de funciones y la inexistencia de un perfil requerido, es difícil que el ATP y sus autoridades puedan conducir sus esfuerzos hacia la profesionalización, pues existe incongruencia entre las demandas de actualización para que el ATP pueda tener los conocimientos y las habilidades para traducir la política educativa y darle un sentido pedagógico con las posibilidades que tiene de toma de decisión que, a su vez, se pueda traducir en un proceso de seguimiento y evaluación del impacto de su quehacer. Resulta cuestionable que el ATP tenga que supeditarse al seguimiento de indicaciones, pues se reduce a operativo, lo cual limita claramente su desarrollo profesional.
- Cabe señalar que en el caso de educación indígena existen en el discurso condiciones favorables con el acuerdo que entra en vigor en enero de

2008, y que pretende definir la función de asesoría técnico pedagógica al insertarla en el Programa Asesoría Técnico Pedagógica antes descrito. También se ha identificado que en el caso de algunos de los ATP destacados, se encontraron condiciones favorables como un cubículo con todos los requerimientos materiales como computadora, televisión, librero, archivero, escritorio, mesa de trabajo en equipo, entre otros, además de una clara organización y una cultura de rendición de cuentas académicas, dado que se pudieron observar los programas de trabajo de toda la región. Esto no es garantía de un impacto favorable, lo que se pretende es mostrar la diversidad de situaciones identificadas, lo cual también genera problemas.

- Hasta aquí hemos planteado dos cuestiones que, aunque fragmentadas para fines expositivos, van articuladas ya que la indefinición laboral implica indefinición académica, y ésta a su vez genera pocas posibilidades de incidencia objetiva que pueda ser vista y reconocida por todas las instancias implicadas, ello genera que el ATP se desaliente al no poder mostrar el impacto de su función en el mejoramiento de la calidad educativa. De tal forma, que la libertad para la toma de decisiones constituye la evidencia de la credibilidad profesional hacia el ATP.
- En este sentido, un foco de atención en este tema es, sin duda, la necesidad de un programa de formación de asesores congruente con las necesidades que implica realizar asesoría en contextos específicos que permitiera clarificar la tarea del asesor a diferencia del gestor, que coadyuve al proceso de sistematización de su quehacer que implica saber manejar el conjunto de acciones emprendidas para acopio, sistematización, análisis e interpretación de información relevante que permita tomar las decisiones estratégicas para sustentar la asesoría adecuada y pertinente, ello conlleva a establecer las articulaciones académico-laborales necesarias, pero también las delimitaciones indispensables. Cabe señalar en este rubro el esfuerzo que ha realizado Educación Básica a partir del programa “Profesionalización de la asesoría técnico pedagógica” para incidir en esta problemática, así como el PAREIB a través de su estrategia de incentivos y capacitación en trabajo colaborativo desde las regiones, además de coloquios y foros con la participación de los ATP.

- La orientación para poner en operatividad a una diversidad de programas educativos no sólo requiere habilidades y conocimientos, sino que dada la falta de coordinación entre algunas acciones de los programas y proyectos educativos, el desgaste del ATP es también en función del uso de materiales didácticos, la organización del tiempo, el acompañamiento emergente y no realmente el necesario, el desvío pedagógico, entre otros. En la siguiente tabla se observa, de manera cuantitativa, el esfuerzo del ATP al tener que distribuir su acción en la atención a esta diversidad de demandas de orientación, pero también podemos reconocer la importancia de su quehacer para la operatividad de estos programas, la cuestión es si se tiene que subdividir en hacerlo desde la función del gestor y desde la función del asesor.
- La distribución de los ATP es una cuestión que no se define bien, por ejemplo, a quién y a dónde se envía el ATP, quién es necesario en dónde, y nuevamente aparecen la necesidad de tener ubicados tanto los perfiles como las demandas para después poderlos articular en beneficio de la mejora de la calidad educativa. No sólo a quién o dónde, sino hasta cuándo permanecer, cuál es la meta de su trabajo, hay un límite o es indefinida su participación, cómo establecer puntos de partida y puntos de llegada, por qué una zona tiene o no ATP, cuántos y de qué manera se protege, desprotege o sobreprotege a ciertas zonas escolares, escuelas, sectores, regiones o microrregiones. Como un ejemplo de ello se identificaron zonas con sobresaturación de planteles para un reducido número de asesores. El ATP manifiesta la necesidad de incrementar el número de asesores en los sectores, en las zonas y en los planteles; pues resulta ser mucha población para atender.
- El constante movimiento del personal directivo y docente en zonas como el altiplano, por ser una región con alto riesgo de traslado, obliga a tener que quedarse en las comunidades, se busca cada año cambiarse de lugar de adscripción, lo cual impide llevar un seguimiento y una continuidad de la formación en los planteles, y de forma reiterativa estar informando y capacitando, orientando y sugiriendo al personal que va llegando.

Sector	Z.E.	Esc.	Grupos.	Docentes	Escuelas con programas educativos							URSE
					Pnl	Multi-grado	Enciclo-media	Pec	Acciones compensatorias			
									AGE	Focalizada	Mat. did.	
III VI XVII XXII XIX VIII	8	94	716	556	94	37	88	6	19	17	42	Centro
	8	119	760	442	119	86	92	6	68	23	89	Centro
	7	106	647	332	106	91	86	4	92	28	52	Centro
	6	75	591	405	75	43	68	11	41	16	30	Centro
	5	85	542	335	85	62	80	11	59	14	62	Media
	7	92	644	401	92	71	91	21	47	14	71	Altiplano

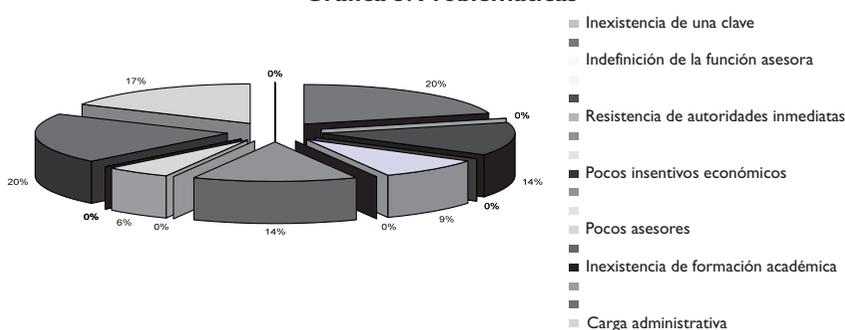
- La escuela multigrado o la escuela unitaria, la atención a niños vulnerables, el uso de las TIC, requiere dominio teórico metodológico especializado que los ATP adquieren en cursos diseñados para ser reproducidos en cascada y, en el menor de los casos, el ATP se inscribe a cursos escolarizados como sería el posgrado, diplomados, entre otros. Es evidente que el ATP tiene la disposición para continuar formándose, no obstante las condiciones laborales de una jornada de tiempo completo y la saturación de tareas le impide tomar esta decisión, pese a tener habilidades y hábitos de estudio que garantizan el éxito académico claramente observado en aquellos ATP que se enfrentan a este reto y se convierten en alumnos destacados de un posgrado. Como un ejemplo de ello, recordamos la frase dicha por una ATP de sector al expresarse del desempeño de una de sus colegas: “antes que entrara a la maestría ella era muy buena ATP pero ahora con el estudio ya no puede cumplir bien con todo y ha descuidado la zona”.
- Un problema que se ha venido construyendo con los datos es la cuestión de la formación que si lo vinculamos a la inserción en el programa de carrera magisterial, podemos observar que un gran porcentaje no ha podido avanzar en este programa debido a los altos puntajes que se han obtenido, ello implica reflexionar en torno a lo que desde el programa se presupone que los ATP deberían dominar para realizar su función, pero también sobre cuáles son las posibilidades que les permite el propio sistema educativo para formarse profesionalmente; es decir, estamos ante otra incongruencia de la función, pues se orienta para avanzar académicamente a otros, pero ellos no avanzan.
- La situación crítica que se ha mencionado en torno a la formación en el servicio o formación permanente, está ligada a la formación inicial de quienes son ATP, puesto que un alto porcentaje cuenta con Normal Básica, ello también es de alguna forma incongruente, pues como una regla lógica cada ATP debería tener mayor grado de aquel que se pretende orientar, no obstante la formación experiencial es la fortaleza más evidente en este sentido, además muy valorada tanto por los ATP como por los docentes y las autoridades. Sin embargo, reconocemos que también es necesaria la formación académica, mejorar el perfil acadé-

mico del ATP en el contexto de una cultura de formación continua y la superación profesional del personal responsable de las asesorías a las profesoras y profesores de educación básica, con el fin de que cuente con las herramientas necesarias para mejorar los procesos de gestión, planeación, desarrollo y evaluación. Se requiere del desarrollo de actividades para que los ATP conozcan y manejen las innovaciones en el currículum, así como diferentes materiales. Incluye: organización de cursos, talleres, diplomados, asesorías, reproducción de materiales, páginas web, asesoría en línea, entre otros.

- Se reconoce que existe disposición de algunas autoridades educativas para fortalecer la función de asesoría. Correspondencia entre la Dirección de Educación Básica, el Departamento de Educación Primaria, PAREIB y el Departamento de Actualización de Maestros, apoyados por UPN, propiciando espacios de interacción, a nivel estatal, para fortalecer la profesionalización de ATP. Interés en contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante el desempeño de la función del ATP. No obstante, también se pudo identificar una saturación de carga administrativa pues se acude a los planteles a recopilar documentos, a tramitar y realizar negociaciones para la mejora de la infraestructura o la obtención de recursos económicos, o el constatar si se elabora la planeación, si se lleva al corriente, si se toma lista, cuántos alumnos asistieron, etcétera. Dejando de lado el registro de los procesos académicos del aula que cuando se hacen hay dificultades para darles seguimiento y evaluarlos.
- Otro factor problemático son las prácticas tradicionales que se observan en el desarrollo de la práctica educativa, pues aún se encuentran comportamientos autoritarios, del uso de la autoridad, de la fragmentación de la enseñanza y del conocimiento, ante ello las educadoras manifiestan actitudes y comportamientos de resistencia al cambio, por lo que los ATP se enfrentan, a veces, sin más arma que el placer, el compromiso y su experiencia.
- La propia concepción de calidad educativa constituye un foco de atención, ya que tienen claridad en el discurso sobre la equidad, la pertinencia, pero existe debilidad para expresar el impacto de la función de los ATP en la calidad educativa. Curiosamente, los ATP conciben a la calidad

educativa concretizada en el autodidactismo, la lectura, responsabilidad, compromiso, honestidad, cumplimiento, el logro de la identidad nacional, competitividad, igualdad de oportunidades; trabajo, compromiso, efectividad en la jornada de trabajo, planificar el trabajo anual, mensual y diario. Es decir, se centran en el quehacer propio no en el impacto de éste ni tampoco en el proceso de seguimiento o de evaluación. En el menor de los casos, se refieren a una mayor preparación profesional, mejores resultados educativos, a través de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes, tomar en cuenta los centros de trabajo para ser eficiente. Trabajar en colegiado, el dominio de contenidos es otra forma de conocer el nivel de calidad en que se conocen y se aplican en la práctica educativa, pues es a través de la enseñanza, eficacia y efectividad donde se ve la eficiencia terminal de los alumnos. Una capacitación constante y el uso de la tecnología de vanguardia demarcan el camino al logro de la calidad educativa, pues mantenerse actualizado en procesos, procedimientos y nuevas metodologías grupales y de aprendizaje y el uso de la tecnología de la información, permite incursionar a través de red en la búsqueda de nuevos conocimientos para ampliar los que ya se tienen.

**Gráfica 3. Problemáticas**



Evidencias de colaboración del ATP en la calidad educativa:

- Atención a problemáticas específicas y asesoría sobre las mismas.
- Elaboración de guías de estudio y exámenes.

- Realización de asesorías, capacitaciones, cursos y talleres, algunos de actualización.
- Información y capacitación a ATP y supervisores.
- Realización de visitas a escuelas.
- Seguimiento de PETE y PAT de sector. Proyectos educativos. Bajo una planeación estratégica.
- Búsqueda de alternativas para el mejor funcionamiento de lo que en el sector se trabaja.
- Asesoramiento a docentes para mejorar su desempeño en beneficio del aprendizaje de los niños de acuerdo con las exámenes nacionales y locales externas.
- En el caso del ATP de sector, apoyar el trabajo que realizan los ATP con los docentes de las zonas escolares.

La calidad de la educación es hoy uno de los temas presentes en la agenda de las necesidades del sistema educativo y, por ende, de todos los implicados en este proceso. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece en su eje 3, Objetivo 9, el propósito de “elevar la calidad educativa”, y en la estrategia 9.2 el reforzamiento de la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles. En este sentido, el Asesor Técnico Pedagógico, de quien aquí hemos descrito su situación, así como sus perfiles, tanto profesionales como demográficos, son los actores que conducen a través de un sinnúmero de acciones una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los sectores, zonas escolares, centros escolares y en las aulas; es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su funcionamiento eficaz.

El proceso de formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa se constituye por cursos, talleres de capacitación y actualización o asesorías que se ofertan a los maestros, para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en su práctica docente.

En este escenario, el ATP es un docente capacitado por su formación o experiencia quien se encarga de brindar asesorías técnico pedagógicas a

las maestras y los maestros de las escuelas de educación básica de San Luis Potosí.

Este aseguramiento de una escuela eficaz permite pensar en el vínculo entre calidad educativa y escuela eficaz, por lo que es conveniente plantear la postura de organismos directrices en la comprensión de esta relación teórica; iniciamos planteando que en la educación<sup>3</sup> se introdujo la noción de la teoría del capital humano,<sup>4</sup> que trajo como efecto un cambio en las formas de conceptualizar y de medir cuáles eran los factores que permitían aseverar que la educación avanzaba, uno de ellos fue la noción de calidad aplicada al fenómeno educativo, precepto introducido desde los primeros planteamientos teóricos en la década de 1950 fundamentalmente en los Estados Unidos de América, estuvo orientada a mejorar la calidad de la mano de obra (Capocasale, 2000), la cual se podía realizar mediante el perfeccionamiento técnico en instituciones educativas para aquellos que se estaban preparando para ingresar en el mundo del trabajo, y para aquellos que ya lo estaban mediante cursos de capacitación en el espacio laboral, esto obedecía a satisfacer ciertas necesidades de la industria y de los sectores productivos, que exigía trabajadores especializados para puestos específicos, lo cual demandó incorporar coherencia, eficiencia y eficacia en los contenidos formativos (Navarro, 2005). Adicionalmente, informes sobre el estado de la educación evidenciaron un conjunto de debilidades, que el proceso de expansión no resolvía, así el estudio preparado por John Lowe y David Instance para la OCDE sobre temas de *currículo*, *profesores* y *evaluación* con informes de 1985 y 1986 concluye: [...] los alumnos llegan la final de la educación con niveles muy bajos y sin entusiasmo por el aprendizaje, los jóvenes padecen las consecuencias de un *sistema incapaz de reaccionar y esencialmente tradicionalista* (Donaire, 1992: 302).

---

<sup>3</sup> La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su conferencia internacional celebrada en Washington en 1984, puso de manifiesto su interés sobre la calidad de la escolarización básica, ratificado en la reunión de Ministros de Educación en París del mismo año, la cual concluyó: “que en el campo de la educación el tema debería tener prioridad entre las tareas futuras de la OCDE” (Donaire, 1992). Un estudio al respecto nos dice: “En este sentido, los cambios que han venido marcando a las políticas educativas están atravesados por criterios, recomendaciones y condiciones establecidos por los organismos internacionales de financiamiento, entre los cuales están el Banco Mundial (BM) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (Sánchez, 2001; 57). Misma tesis que sostiene María Eugenia Bello (2001) en su artículo “Reformas políticas educativas en América Latina”.

<sup>4</sup> Cuando utilizo el concepto de capital humano me refiero a la inversión que se hace en los individuos mediante la educación y los programas de salud (Serageldin, 1996).

Informes y diagnósticos posteriores realizados por el BM y la CEPAL llegaron a conclusiones similares, uno de los rasgos preocupantes era el deterioro de la calidad educativa, acompañada con bajos índices de aprovechamiento escolar.

Por lo tanto, los datos cuantitativos que sirvieron para interpretar cuánto se estaba avanzando en educación perdieron su sentido y sólo pasaron a ser una dimensión más de una nueva interpretación más amplia, multidimensional y polisémica. El concepto en cuestión proviene de lo que se denomina filosofía empresarial, al respecto Oresta López (2004) nos dice que: “La calidad educativa [...] hace referencia a los procesos de calidad total empleados en la valoración de procesos empresariales”, y señala que para el caso mexicano debe entenderse como: [...] la implementación de programas destinados a mejorar el rendimiento académico; personal docente, directivo y de investigación bien preparado y con adecuadas condiciones laborales... (López, 2004:6). Lo que incluye claramente a la función del ATP. Como una figura fundamental en el equipo de supervisión que se enuncia.

Tanto los estudiosos del fenómeno educativo y los organismos internacionales como: el BM, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO),<sup>5</sup> la OCDE han formulado conceptos sobre la calidad educativa, los cuales fundamentalmente coinciden en lo siguiente:

Desde el punto de vista pedagógico: calidad significa alcanzar diversas finalidades propuestas en los respectivos planes de estudios. Desde este punto de vista, la evaluación se efectúa mediante la aplicación del criterio que recibe el nombre de eficacia.

Desde el punto de vista filosófico: calidad significa que los objetivos de la educación responden realmente a las aspiraciones e intereses de los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que aquélla está dirigida. Desde esta perspectiva, la evaluación se efectúa mediante el criterio que recibe el nombre de relevancia.

Desde el punto de vista cultural: calidad significa que los contenidos y métodos se adecuan a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a

---

<sup>5</sup> Al respecto puede consultarse: UNESCO, *Educación para todos. El imperativo de la calidad*, París, UNESCO, 2004.

los que se dirige la educación. Al evaluar el cumplimiento de este objetivo se aplica el criterio que recibe el nombre de pertinencia.

Desde el punto de vista social: calidad significa que las oportunidades educativas se distribuyen equitativamente entre los diversos sectores sociales que la reciben. La evaluación desde esta óptica, se efectúa mediante la aplicación del criterio que recibe el nombre de equidad.

[...] desde el punto de vista económico, la educación es de calidad en la medida en que los recursos utilizados al impartirla se aprovechan eficientemente. Al evaluar los logros correspondientes se aplica el criterio de eficiencia (Muñoz, 1997).

Basada en estos preceptos, Sylvia Schmelkes (1994) realizó una de las investigaciones pioneras centrando su atención sobre la equidad en la distribución de la calidad de la educación primaria, y explica que cuando menos existen cuatro factores que inciden en la calidad educativa: **las características de la demanda por educación**, del cual se derivan el nivel socioeconómico, el capital cultural y el grupo étnico de la familia; **las características de la oferta educativa** compuesto por la relevancia del aprendizaje, las prácticas pedagógicas en el aula; **la calidad de la escuela** que agrupa la disponibilidad de material didáctico, la formación del maestro, el tiempo dedicado a la enseñanza, la calidad de los docentes, lo que desagraja en los siguientes indicadores efecto de las creencias y de las actitudes del maestro, sus condiciones de trabajo, y finalmente **la administración escolar**, centrada en el papel que desempeñan en su ámbito de responsabilidad el director de la escuela, el supervisor y los apoyos pedagógicos.

Por su parte, Lilia Toranzos (1996) formuló un concepto de calidad educativa muy parecido al de Izquierdo, el cual incluye tres enfoques o dimensiones: **la eficacia**, entendida como el logro real de los alumnos de lo que supone que deben aprender; **la relevancia**, concebida como la respuesta adecuada de los contenidos a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente; **los procesos** pensados como los contextos más adecuados para el aprendizaje, docentes preparados apropiadamente para las tareas pedagógicas, material didáctico y de apoyo adecuado y estrategias didácticas convenientes. Pero señala que unos de los elementos primordiales de la calidad educativa es el desempeño del sistema educativo reflejado principalmente en los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos.

Cecilia Braslavsky (2006), como parte de su amplia producción bibliográfica, nos dejó un conjunto de reflexiones en torno a lo que llamó en su momento “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”, fue un texto preparado para Semana Monográfica Santillana, efectuada en Madrid durante el mes de noviembre de 2004, en el que postula:

[...] una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las **sorpresas inevitables**<sup>6</sup> y evitar **las anticipaciones y profecías descartables**<sup>7</sup>. [...] se trata de formar personas que puedan distinguir mejor entre lo que puede suceder y se desea alentar y lo que está sucediendo y se presenta como “natural” cuando en realidad son tendencias que se podrían evitar (Braslavsky, 2006, 86).

De los diez factores tratados por la autora, dos destacan por la amplitud de su argumentación, el primero titulado “El foco en la pertinencia personal y social” y el siete denominado “El currículo en todos sus niveles”.<sup>8</sup> Para efectos del tema que nos interesa en esta parte sólo abordaré brevemente el primero, el cual trata de cómo la calidad educativa ha impuesto la construcción de indicadores para medirla, los cuales surgen del “rendimiento y logros de los aprendizajes que los establecimientos educativos propusieron que aprendieran los niños o jóvenes”, a partir de esta apreciación evaluaciones como el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), la del Programa Internacional de Evaluación

<sup>6</sup> Consisten en ciertas tendencias que la gran mayoría de las personas no esperaba que se produjeran y que poco a poco se están poniendo en evidencia. Son, fundamentalmente, tendencias ligadas al conocimiento y a los avances tecnológicos y a sus aplicaciones (Braslavsky, 2006: 84). (Las negritas son mías.)

<sup>7</sup> Las “anticipaciones descartables” son ciertas tesis respecto de las tendencias del desarrollo económico, político y social que se “naturalizan” y se presentan como inevitables, cuando en realidad esas tendencias son el resultado de la acción humana y pueden ser cambiadas por esa acción humana. Las anticipaciones descartables son a nuestro juicio, además, profecías indeseables desde una perspectiva ética preocupada por la paz, la justicia y el desarrollo autosustentable. Las tres más importantes son las profecías que llamaremos desigualitaria, guerrera y apocalíptica (Braslavsky, 2006: 85-86).

<sup>8</sup> Los diez factores son: 1. El foco en la pertinencia personal y social. 2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados. 3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores. 4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores. 5. El trabajo de equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos. 6. Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos. 7. El currículo en todos sus niveles. 8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos. 9. La pluralidad y calidad de las didácticas. 10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales (Braslavsky, 2006: 87-97).

de Estudiantes (PISA, por su siglas en inglés) se constituyen en fuentes de información para saber qué alumnos y escuelas alcanzan logros significativos en conocimientos, habilidades o competencias, establecidas en el currículo y que les son útiles para la vida.

La relación entre la calidad educativa y el movimiento de escuelas eficaces se establece mediante la dimensión denominada eficacia, el cual desde el punto de vista pedagógico determina los logros alcanzados por los alumnos a partir de los fines planteados en los planes de estudio y del desarrollo de habilidades y competencias para resolver problemas cotidianos y vivir armónicamente en sociedad.

Ahora bien, uno de los elementos para medir la eficacia son los exámenes estandarizados, pero los estudios sobre el tema además de los de calidad educativa, nos dicen que existe un conjunto de factores provenientes de la familia, del docente, de la escuela, de la administración y supervisión escolar que influyen en los logros de los alumnos. Por lo tanto, del concepto de calidad educativa se desprende como una de sus dimensiones de investigación la eficacia conectada con los contextos, las formas, los medios, la organización de las asignaturas y del tiempo, las prácticas pedagógicas de los docentes, el clima educativo de la escuela y de la familia, adscripción a cierto estrato socioeconómico, la condición de género, de etnia, entre otros.

En consecuencia, desde la adopción de la formación del capital humano para explicar el avance de la educación además de incorporar los tradicionales indicadores de orden cuantitativo se incorporaron varios factores de orden cualitativo que nos han ayudado a entender la forma compleja en que se interrelaciona el financiamiento de la educación, las finalidades curriculares, el ejercicio regulador de las autoridades, el funcionamiento de las escuelas, la vida áulica, el uso de los medios para la educación, la referencialidad del docente; su formación, prácticas profesionales, condiciones laborales, salariales; el papel de la familia, para que los alumnos obtengan logros significativos que permitan aseverar que la educación impartida en una determina escuela, zona escolar, nivel educativo, estado o nación es de buena calidad.

Ante este referente teórico sobre la calidad no podemos menos que reflexionar la trascendencia de la función de asesoría técnico pedagógica, y que de acuerdo con los datos recabados urge el establecimiento de un sistema de

seguimiento, control y evaluación de procesos y resultados de dicha función asesora a nivel estatal, con el fin de que se pueda contar con información para la toma de decisiones sobre la mejora de la capacidad de gestión y la pertinencia de las asesorías.

Como resultado de las entrevistas se puede documentar que en el caso de estudio, los asesores técnico pedagógicos construyen su programa de trabajo a partir de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación de las escuelas y zonas escolares, de tal forma que existe un impacto en el mejoramiento de la calidad educativa a partir del cumplimiento de la función de asesoría técnico pedagógica. No obstante, en esta intervención se puede percibir la existencia de un dilema entre las creencias arraigadas y la toma de decisiones informadas y con propósito definido; dilema en el cual estarían sustentada las posibilidades de avanzar hacia el logro de la calidad educativa.



## ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA

MARTHA PATRICIA RIVERA TORRES  
RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

La escuela Telesecundaria nace con el propósito de satisfacer la demanda de educación secundaria en el medio rural y en zonas urbano marginales, poblaciones en donde no es posible contar con una planta docente para cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios, debido al escaso número de alumnos y a la falta de infraestructura.

La Telesecundaria ha contribuido en el desarrollo educativo de sus alumnos respondiendo a un criterio propedéutico que les permite aprender a aprender, ya sea para continuar estudiando en niveles superiores o incorporarse a las actividades productivas, así como también para adquirir un criterio formativo que facilite la adquisición de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes y los estudiantes logren un mejor nivel de vida para ellos mismos, las personas que los rodean y la comunidad.

Entre las características de este sistema se encuentra la combinación de elementos de la modalidad escolarizada con aspectos de la educación a distancia, como el uso de la televisión, el apoyo didáctico de la señal y la programación de Edusat, y las tecnologías de la información y la comunicación.

Otra característica es que sólo un maestro es el responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman el

currículo para la educación secundaria, lo cual demanda del docente un perfil polivalente, en cuanto a los enfoques y metodologías, para abordar los contenidos que le permitan mediar entre los recursos didácticos, el conocimiento y el alumno, así como intervenir pedagógicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior cobra especial importancia, pues solamente cuando las condiciones lo permiten se logra un maestro por grado, pero es común encontrar escuelas unitarias y bidocentes. Cabe mencionar que la dirección de la escuela es atendida por profesores con grupo.

## LA TELESECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Esta modalidad inicia en 1967 con un modelo experimental de circuito cerrado; el 21 de enero de 1968 comienza el primer modelo transmitiendo actividades en circuito abierto con 304 maestros adscritos a igual número de teleaulas, los cuales transmitían para 6,569 alumnos ubicados en ocho estados de la república. En 1979 se realizan algunas adecuaciones al modelo, se grabaron programas con actores para las clases transmitidas por televisión; inicia la primera Licenciatura en Telesecundaria, y se editan las primeras guías de trabajo. El sentido educativo es puramente informativo (SEP, 1993).

En septiembre de 1981 se imparte este servicio en San Luis Potosí con 500 escuelas, ubicadas en el mismo número de comunidades; para noviembre de ese mismo año ya existían 700 escuelas y 712 docentes frente a grupo atendiendo a 13,600 alumnos.

En 1982 inicia el “modelo antecedente”, con un sentido formativo, se comienza a vincular la escuela con la comunidad a través de actividades institucionales diseñadas para este fin. El nuevo modelo de telesecundaria surge en 1989, con el objetivo de fortalecer al anterior poniendo especial interés en la vinculación de la escuela con la comunidad, así como en lograr con los aprendizajes una formación integral y armónica de los alumnos (SEP, 1993).

A partir de 1993, con la reforma al Artículo Tercero Constitucional aumenta la duración de la Educación Básica, al pasar de seis a nueve años, con esto, la educación secundaria adquiere el carácter de obligatoria, y se establece el deber del Estado de proporcionar la educación media básica con equidad y eficacia a toda la

población del país en edad escolar. Antecediendo dicha reforma, con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se inicia la revisión curricular de los planes y programas de estudios de educación básica buscando una renovación en los contenidos, métodos de enseñanza, programas de formación de maestros y la articulación de los niveles que forman la Educación Básica. En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, y es a partir del ciclo escolar 1993-1994 cuando la educación secundaria modifica su currícula.

En el ciclo escolar 2006-2007 con la Reforma a la Educación Secundaria se pone en operación el modelo renovado para la modalidad educativa de Telesecundaria, el cual pone en el centro el proceso educativo del alumno, y demanda del docente nuevas competencias para ejercer la docencia. Se pretende que la tarea de mediación entre el conocimiento y el alumno, la realice el maestro con el apoyo de diversos medios, entre los cuales se encuentran los materiales impresos, los programas de televisión, así como las tecnologías de la información y la comunicación. Cabe señalar que en el estado de San Luis Potosí no se ha incorporado el equipamiento a las escuelas, considerado en el Programa Enciclomedia, y tampoco se ha completado la elaboración de los apoyos impresos: libro para el alumno y libro del maestro, de algunas asignaturas.

Actualmente, el responsable del funcionamiento del servicio educativo en el estado es el Departamento de Telesecundaria, el cual está normado a través de lineamientos de carácter nacional y estatal.

### **Estadística**

Para el ciclo escolar 2006-2007, según los datos preliminares de fin de cursos, se tuvo una existencia en primer grado de 1,328 grupos con 18,027 alumnos; en segundo, 1,299 grupos con 17,102 alumnos, y en tercero 1,259 grupos con 15,763 alumnos, por lo que en total se atendieron 50,892 alumnos en 3, 886 grupos. Como puede observarse, la tendencia de la modalidad es de crecimiento en matrícula y grupos, aun cuando en algunas comunidades debido a la migración se de el fenómeno contrario.

El total de escuelas telesecundarias en este periodo es de 1,183, de las cuales 302 son unitarias, 229 bidocentes, 429 tridocentes, 134 tetradocentes y 92 cuentan con cinco docentes o más. Estas escuelas y alumnos fueron atendidos por 3,135 profesores.

## Indicadores

### *Aprobación y reprobación*

En primer grado se tiene un índice de reprobación de 3.27%, con 17,437 alumnos aprobados y 590 reprobados, en un parámetro de una a cinco materias. Las materias que presentan mayor reprobación son: matemáticas con una frecuencia de 435; lengua extranjera con 257; español con 255; ciencias con 231, y geografía de México y el mundo con 215.

En segundo grado se tiene un índice de reprobación de 4.08%, con 16,405 alumnos aprobados y 697 reprobados, en un parámetro de una a cinco materias. Las asignaturas de mayor reprobación son: matemáticas con una frecuencia de 351; física con 274; química con 269; historia universal con 219, y lengua extranjera con 204.

En tercer grado se tiene un índice de reprobación de 2.45%, con 15,377 alumnos aprobados y 386 reprobados en un parámetro de una a cinco materias. Las materias que presentan mayor reprobación son: matemáticas con una frecuencia de 170; química con 142; física con 126; historia de México con 116; lengua extranjera con 115, y español con 109.

El índice estatal de reprobación de la modalidad de telesecundaria es de 3.29%, con respecto al ciclo escolar 2005-2006 se tiene una disminución de 0.3 %. Las asignaturas que presentan en el estado mayor reprobación son: matemáticas, ciencias, física, química, español, lengua extranjera, historia y geografía. Cabe señalar que se detectan escuelas y zonas escolares que no reportan reprobación en ninguno de sus alumnos.

### *Resultados de la evaluación del logro académico*

Los resultados de la prueba ENLACE 2006, aplicada a los alumnos de tercer grado, reporta que para la asignatura de español, 59% de los alumnos se encuentran en el nivel insuficiente, 37% en elemental y 4% en bueno. En matemáticas, alrededor del 70% se ubica en el nivel de insuficiente, alrededor de 29% en elemental y solamente 1% en bueno.

Los resultados varían muy poco de un sector a otro, por lo que se considera pertinente incluir los resultados de esta evaluación externa, al igual que los índices de reprobación y deserción para focalizar las escuelas en situación crítica y seleccionar aquellas que recibirán atención con el PEFT 2008.

*Deserción y retención de alumnos*

En primer grado, la matrícula inicial fue de 18,749 alumnos, se tuvieron 169 altas y 891 bajas, por lo que la existencia final es de 18,027 alumnos, lo que representa una retención de 95.29% y un índice de deserción de 4.71%.

En segundo grado, la matrícula fue de 17,845 alumnos, con 140 altas y 883 bajas, por lo tanto, la existencia final es de 17,102 alumnos, esto nos da una retención de 95.09% y un índice de deserción de 4.91%.

En tercer grado, la matrícula inicial fue de 16,260 alumnos, se registraron 83 altas y 580 bajas, lo cual condujo a una existencia final de 15,763 alumnos; en tanto, la retención fue de 96.45% y el índice de deserción de 3.55%.

El índice estatal de deserción es de 4.42%, esto es, se logra retener en las escuelas telesecundarias del estado al 95.58% de los alumnos. Con respecto al ciclo escolar 2005-2006, el índice de deserción bajó 0.43 %. De acuerdo con las regiones geográficas en que se divide el estado, la deserción escolar se presenta con índices mayores en la zona media y centro, seguidas por el altiplano y la Huasteca. Las causas de la deserción varían de una zona a otra, pero las más frecuentes son la migración, la incorporación de los alumnos al trabajo, la movilidad de los alumnos a las modalidades de técnicas y generales y la reprobación.

*Eficiencia terminal*

Los alumnos inscritos en primer grado en ciclo el escolar 2004-2005 fueron 18,930, y los que aprobaron el tercer grado en el ciclo 2006-2007 fueron 15,377, lo cual representa para la modalidad de telesecundaria un índice de eficiencia terminal de 81.23%. Con respecto a la generación 2003-2006, se tiene una baja de 1.5%. Las zonas con menor eficiencia terminal son la zona media y centro, las causas más frecuentes al igual que en la deserción se refieren principalmente a la migración, la necesidad de trabajar y la reprobación.

**Enseñanza y aprendizaje**

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje en las escuelas telesecundarias del Estado, se detectan las siguientes situaciones:

- Falta de materiales didácticos impresos para maestros y alumnos acordes con lo señalado en el acuerdo 384, de las asignaturas de Lengua

Extranjera I y II, Educación Física I y II, Tecnología I y II, Artes (música, teatro, danza o artes visuales) I y II, Asignatura Estatal, Orientación y Tutoría I y II.

- Alumnos con niveles de logro académico por debajo de lo esperado, lo cual se detecta con la alta reprobación en matemáticas, español, inglés y ciencias. Además, la prueba de ENLACE en español y matemáticas ubica alrededor de dos tercios de los alumnos con niveles insuficientes y un tercio en elemental, incluidos los alumnos que no se reportan como reprobados.
- Bajo nivel en el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos, los alumnos ingresan a la telesecundaria sin las competencias y habilidades necesarias para aprender, como son comunicación y procesamiento de la información, mismas que no desarrollan de manera eficaz en su tránsito por la escuela; además los alumnos presentan estilos de aprendizaje que responden a prácticas tradicionales de enseñanza.
- Falta de una polivalente y sólida formación de los docentes de la modalidad de telesecundaria, que atienda los aspectos epistemológicos y metodológicos, tanto del conocimiento disciplinar como del pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas del plan de estudios, lo que se intensifica con la reforma a la educación secundaria iniciada en 2006.
- Falta de apoyos didácticos multimedia, así como del equipo para su uso en el salón de clase.
- Falta de dominio, por parte de los docentes, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente el uso de la computadora como apoyo didáctico.
- Las escuelas unitarias (302) y bidocentes (229) necesitan estrategias de atención especial y diferenciada que apoyen el trabajo de los docentes y mejoren los aprendizajes de los alumnos.
- Las escuelas no cuentan con espacios y equipo básico de laboratorios para realizar las actividades experimentales.
- Falta de espacios físicos adecuados, y disposición de los profesores para la realización de las asignaturas de artes, tecnología y educación física.

Como parte de la atención del PEFT 2006 y 2007, se han realizado las primeras acciones para disminuir la inequidad con la que opera la modalidad en el medio rural potosino, lo que ha permitido elevar el nivel de logro educativo de los alumnos. Es necesario reconocer que los proyectos educativos cuyo objetivo es la calidad con equidad, requieren además de recursos, de un permanente y decidido esfuerzo en los niveles estatal y federal, ya que aun cuando pueden tomarse medidas centrales a corto plazo, las que inciden en las aulas son aquéllas con una visión del cambio a largo plazo, que tome en cuenta aspectos locales sin perder de vista el carácter nacional de la educación básica.

### **Recursos materiales**

#### *Equipo electrónico: Edusat y de aula*

Durante el ciclo escolar 2003-2004, se realizó la sustitución total de los decodificadores correspondientes al equipo Edusat en las 1,155 telesecundarias existentes en ese momento. Desde entonces, todas las escuelas telesecundaria de nueva creación se han incorporado al servicio activo contando con equipo satelital desde su apertura. El rezago existente corresponde a los decodificadores robados y a las antenas satelitales y LNB's que presentan fallas estructurales y de funcionamiento por el tiempo transcurrido desde su instalación. Las ocho jefaturas de sector cuentan con el equipo necesario para la recepción de la señal Edusat, pero no con televisores.

El rezago en que se encontraban las escuelas en materia de mantenimiento a televisores ha disminuido drásticamente con el PEFT, además, se ha avanzado en la actualización de los reportes estadísticos de las escuelas, dando de baja los equipos inservibles y reportando en buenas condiciones los televisores que recibieron mantenimiento en 2006. De acuerdo con los datos estadísticos actualizados al final del ciclo escolar 2006-2007, y considerando los equipos que recibirán mantenimiento correctivo en 2007, es necesario reparar las 139 televisiones y adquirir 41 para que las 1,183 escuelas del estado cuenten con televisores suficientes y en buenas condiciones para el desarrollo de las clases.

Gracias al apoyo del Conafe, se tienen 944 videocaseteras en buen estado y 96 descompuestas, lo que hace un total de 1,040. Carecen de este equipo 143 escuelas, sin embargo, los últimos materiales de apoyo didáctico que han

llegado a las escuelas se entregan en CD y DVD, por lo que no se considera prioritaria la adquisición de estos equipos.

Con el apoyo de la Dirección General de Televisión Educativa, a través de la Coordinación Estatal de Educación a Distancia, se ha logrado contar con 1,179 reproductores de DVD, de los cuales 1,164 se encuentran en buen estado y 15 descompuestos, 7 escuelas de creación reciente no tienen DVD.

### *Mobiliario*

El incremento constante de alumnos y escuelas, aunado al deterioro natural, no ha permitido abatir el rezago existente en el mobiliario. Debido al desgaste natural, se reportan mesabancos en mal estado, por lo que es necesario renovarlos para que todos los alumnos cuenten con mobiliario adecuado. Ninguna escuela cuenta con silla y mesa para los alumnos. Se tienen 1,869 pizarrones y pintarrones en buen estado y 2,017 pizarrones en mal estado, por lo que se necesitan 2,017 pintarrones para que cada grupo cuente con este equipo. Las escuelas no poseen archiveros y libreros, solamente con los libreros plásticos de aula proporcionados por el PNL.

### *Materiales didácticos*

Para primer grado, se recibieron después de iniciado el ciclo escolar 2006-2007 los libros de texto para alumnos y maestros, de sólo 4 asignaturas de las 10 señaladas en el plan de estudios. Es innegable la necesidad que se tiene por las características propias de la modalidad de libros de texto adecuados para las asignaturas que faltan de este material.

Para segundo y tercero se recibieron guías de aprendizaje volumen I, II, III y IV, además de las guías de primer y segundo semestre para tercer grado.

## **Recursos humanos**

### *Estructura del área operativa*

El Departamento de Telesecundaria regula y administra la modalidad en el estado, tanto en lo técnico pedagógico como en lo administrativo. Para lo cual, se cuenta con una estructura operativa de ocho jefaturas de sector, dos por cada región geográfica de la entidad (Altiplano, Media, Centro y Huasteca) y 72 supervisiones de escolares y 18 direcciones técnicas y 1,168 direcciones comisionadas.

*Ámbito escolar*

Las direcciones de las escuelas telesecundarias son comisionadas a docentes con grupo, sólo 18 que representan 1.5% de los planteles educativos cuentan con direcciones técnicas. Es importante señalar que son 92 escuelas las que por sus características requieren de un director dedicado únicamente a esta función.

Los alumnos son atendidos en las escuelas por 3,135 profesores, de los cuales 1,168 realizan además la función directiva, de estos últimos, 302 también atienden los tres grados de secundaria y 229 dos grados.

Con las primeras direcciones técnicas, se crean también para las escuelas las plazas de auxiliar de servicios y auxiliar administrativo, por lo que solamente 0.67% (8) y 0.59% (7), respectivamente, cuentan con estos servicios de apoyo educativo, aun cuando ya se mencionó, son más las escuelas que necesitan este personal.

*Personal directivo de enlace*

El personal directivo de enlace en el estado está formado por ocho jefes de sector y 72 supervisores. Debido al número de escuelas y a la ubicación geográfica de las mismas, es ya impostergable una reestructuración de zonas y sectores que permita realizar las tareas de supervisión y gestión de una mejor manera.

*Ámbito central*

El Departamento de Telesecundaria depende de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación del gobierno del estado. La máxima autoridad de la modalidad la representa el jefe del departamento; para la atención y administración se tienen las subsecretaría Administrativa y Técnico Pedagógica, la primera formada por 17 profesores y administrativos encargados de las áreas de verificación escolar, recursos humanos, recursos materiales, red Edu-sat, responsable de libros de texto gratuito y del taller de televisión. Dentro de la Mesa Técnico Pedagógica se encuentran cinco maestros comisionados para el desarrollo de las actividades propias de asesoría, lo cual no es suficiente por la cantidad de escuelas y zonas escolares, por la dispersión geográfica de las mismas, la amplitud y cantidad de los programas educativos en los que participa la modalidad. Es necesario integrar más personal de Apoyo Técnico Pedagógico.

## **Infraestructura**

En los últimos años se han logrado avances con el apoyo principalmente del PAREIB y PEC en la construcción de espacios educativos básicos, como aulas y baños, con ello se ha conseguido tener 2,845 aulas, no obstante, se cuenta con 1,249 espacios adaptados y en mal estado que están funcionando como aulas. Todavía existe rezago en muchas escuelas, ya que la modalidad atiende 3,886 grupos de los grados primero, segundo y tercero, de los cuales 1,029 no cuentan con un aula escolar.

Además, no existen espacios escolares como laboratorio, patio cívico, canchas, biblioteca y salón de usos múltiples. Cabe señalar que para el programa enciclomedia se adaptaron en diciembre de 2007, 90% de las aulas de primer grado, aun cuando el programa no llegó a la entidad.

Se tienen en el estado escuelas sin energía eléctrica, por lo que urge dotarlas con plantas de luz.

## **Gestión**

El Departamento de Telesecundaria forma parte de la Dirección Educación Básica, con quien sostiene de manera muy directa relaciones para el desarrollo de los programas y proyectos, así como para la vinculación con los otros niveles educativos y modalidades de secundaria.

Para dar continuidad a los diferentes programas federales, se trabaja coordinadamente con las instituciones responsables de la administración de los recursos, así se relaciona con el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica, el Programa Escuelas de Calidad, la Coordinación de Educación a Distancia y el Centro Potosino de Tecnología Educativa, entre otros.

En el desarrollo y seguimiento de las actividades de capacitación permanente y actualización profesional, se trabaja de manera coordinada con el Programa Nacional de Actualización Permanente, el Departamento de actualización de maestros, los Centros de Maestros y sus extensiones municipales, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, además de participar en las actividades de programas como Sepa inglés, “Alianza por la Educación” de Microsoft e Intel “Educar para la vida”.

El servicio de telesecundaria cuenta con una estructura organizativa para su funcionamiento formada por 8 sectores, 72 zonas escolares y 1,183 escuelas. En los sectores se encuentra un jefe de sector, de 1 a 4 ATP, así como personal administrativo; en las zonas escolares hay un supervisor, un ATP y un apoyo administrativo. Con esta estructura se realizan los procesos administrativos y técnico pedagógicos. Para fortalecer estos últimos, se han formado los consejos técnicos de nivel, sector, zona y escuela, los cuales es necesario fortalecer.

Los procesos de comunicación e intercambio de información han mejorado, especialmente en las zonas más alejadas del estado, gracias a la incorporación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al equipamiento realizado con PEFT 2006, sobre todo del internet, línea telefónica y fax en las ocho jefaturas de sector, que benefició además a las supervisiones que comparten el mismo edificio. Sin embargo, las supervisiones que por las características y necesidades del servicio no se encuentran ubicadas en la jefatura de sector, carecen de línea telefónica, fax e internet. Aunado a lo anterior, el hecho de dotar a las supervisiones escolares con los recursos antes mencionados constituye un avance en la consolidación del Sistema Estatal de Información.

### **Necesidades de atención**

Se reconocen las siguientes necesidades de atención:

- Una polivalente y sólida formación continua para los docentes de la modalidad de telesecundaria, que atienda los aspectos de fundamentación epistemológica y metodológica, tanto del conocimiento disciplinar como del pedagógico, relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios de secundaria 2006.
- Materiales didácticos de calidad, pertinentes y suficientes para todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios para la educación secundaria 2006.
- Los docentes, directivos, ATP, supervisores y jefes de sector de escuelas en situación crítica necesitan apropiarse de los planteamientos de la reforma educativa de secundaria e incorporarlos a la práctica docente de las escuelas de la modalidad.

- Un curso propedéutico que permita que los alumnos de nuevo ingreso, que no presentan las habilidades y conocimientos mínimos necesarios para acceder a la educación secundaria, desarrollen las competencias básicas que les permitan realizar con mayores posibilidades de éxito las competencias, habilidades y conocimientos señalados en el perfil de egreso de educación básica.
- Un curso preventivo para que los alumnos de telesecundaria carentes de las habilidades y conocimientos mínimos necesarios para acceder a los contenidos del grado que cursan, desarrollen las competencias básicas que les permitan aplicar con mayores posibilidades de éxito las competencias, habilidades y conocimientos señalados en el perfil de egreso de educación básica.
- Los alumnos de telesecundaria al concluir su educación no poseen los conocimientos y las habilidades suficientes para lograr los propósitos y el perfil de egreso para la educación básica. Por lo cual se requieren estrategias para conseguirlo.
- Las escuelas en situación crítica diagnosticadas en el PEFT 2006, intervenidas y acompañadas en PEFT 2007, requieren continuidad en el acompañamiento para garantizar mejores prácticas de enseñanza y mayores aprendizajes en los alumnos, disminuyendo de esta manera los índices de reprobación y deserción, incrementando la eficiencia terminal.
- El servicio de Telesecundarias en San Luis Potosí debe participar en jornadas de trabajo colegiado a nivel nacional, donde se posibilite el intercambio de experiencias con otros estados y se generen oportunidades de formación para el desarrollo de programas de atención a la problemática específica de la entidad.
- La mayoría de las escuelas telesecundarias del estado no cuentan con la infraestructura indispensable (aulas construidas para uso educativo, baños, patio cívico, biblioteca, entre otros) para el desarrollo del servicio educativo. Además, ninguna escuela cuenta con laboratorio.
- Los equipos básicos de las escuelas que no fueron atendidos en 2006 y 2007, necesitan mantenimiento preventivo y reparación, para poder ofrecer el servicio de acuerdo con la metodología propia de la modalidad.

- Los televisores, que por sus características fueron declarados como inservibles, necesitan reponerse con equipos nuevos para que las escuelas cuenten con este apoyo indispensable para el desarrollo de las clases.
- Los equipos de cómputo de las escuelas beneficiadas con los primeros programas de dotación deben actualizarse técnicamente para que los nuevos programas y materiales didácticos puedan funcionar de manera adecuada.
- Las escuelas unitarias y bidocentes necesitan estrategias de atención especial y diferenciada que apoyen el trabajo de los docentes y mejoren los aprendizajes de los alumnos.
- Para dar continuidad a la capacitación de supervisores, jefes de sector y directores técnicos desarrollada en PEFT 2007, se requiere fortalecer con asesoría y trabajo colegiado, a través de los consejos técnico pedagógicos de sector y zona, los procesos de gestión implementados con la puesta en marcha del Plan estratégico de transformación escolar y el plan anual de trabajo en los sectores, zonas y escuelas.
- Las mesas técnicas creadas para atender los aspectos de capacitación, intervención, investigación y seguimiento del PEFT desde 2006, demandan equipo para realizar las actividades derivadas de la implementación del programa.
- Las jefaturas de sector, como pilares de la estructura organizativa de la modalidad, requieren equipo para realizar las acciones propias de su ámbito de responsabilidad.
- Es necesario que las autoridades e instancias estatales apoyen con recursos humanos y financieros significativos el desarrollo de acciones que permitan atender las situaciones de rezago que el servicio enfrenta.

En razón de lo anterior, se puede concluir que si bien la modalidad de Telesecundaria en San Luis Potosí ha avanzado en la mejora integral del servicio educativo, debido al rezago histórico en que se encontraba, aún no presenta las condiciones necesarias para desarrollar eficazmente los propósitos de la educación secundaria y lograr que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y competencias del perfil de egreso de Educación Básica, señalados en el nuevo Plan y Programas de Estudio 2006.

La incorporación de la figura del asesor técnico pedagógico en la modalidad de telesecundaria en el estado de San Luis Potosí es relativamente reciente, el proceso inicia con los resolutivos del congreso seccional del Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE), sección 26, celebrado en noviembre de 2000, los cuales dan lugar al acuerdo 10.3.2 de la respuesta salarial del 15 de mayo de 2001, en la cual con el propósito de ofertar un mejor servicio educativo en las comunidades rurales y urbano marginadas, superar las deficiencias técnico pedagógicas en los procesos y conducción del aprendizaje, así como uniformar la aplicación del modelo propio de la modalidad, se autoriza “crear gradualmente la figura del Asesor Técnico Pedagógico, optimizando, por zona el recurso humano que no se justifique frente a grupo”.

De acuerdo con lo anterior, el 11 de febrero de 2002, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) y el Comité Ejecutivo de la Sección 26 del SNTE, a través del Departamento de Telesecundaria y la representación sindical de la modalidad, emiten una convocatoria para los profesores de Telesecundaria que deseen participar en la selección del personal que desempeñe la función de Asesor Técnico Pedagógico, ofertando 24 espacios distribuidos en las 8 jefaturas de sector y 72 en las zonas escolares.

La convocatoria (2002) establece como requisitos para participar: ser maestro en servicio activo, no tener notas malas, extrañamientos o antecedentes que demeriten su desempeño profesional, elaborar una solicitud especificando los motivos para integrarse como Asesor Técnico Pedagógico, presentar *currículum vitae* con los documentos de preparación profesional y desempeño docente, así como elaborar un proyecto que para realizarse en el área técnico pedagógico de los sectores y zonas escolares de telesecundaria. Los aspectos evaluados fueron la antigüedad en el servicio, la preparación profesional, el desempeño profesional y el proyecto presentado.

De las solicitudes recibidas se seleccionaron 68 profesores como ATP en las zonas escolares y 24 en las 8 jefaturas de sector. Dichos profesores reciben, de acuerdo con la convocatoria (2002), un oficio de comisión por un año para desempeñar la función, misma que se renovará anualmente, según el desempeño de sus funciones. Por ser una labor que se realiza a través de una comisión, los profesores conservan su clave presupuestal sin que exista hasta el momento una plaza de Asesor Técnico Pedagógico con clave presupuestal. Este fenómeno

puede observarse también a nivel nacional en los distintos servicios educativos de telesecundaria, así como en los otros niveles de educación básica de la SEGE, como son primaria y preescolar. Es importante mencionar que en algunas zonas escolares y jefaturas del sector ya existía antes un maestro comisionado que desempeñaba funciones asesoras, en calidad de apoyo administrativo del supervisor y jefe del sector.

Este acontecimiento institucional marca un momento histórico en la asesoría pedagógica del estado; es el resultado de la necesidad de ampliar la cobertura en la práctica asesora de educación básica. De manera oficial, se valora y considera la importancia y trascendencia de la asesoría pedagógica para responder a las necesidades de operatividad que demandan los diversos programas educativos, emergentes y compensatorios vigentes.

Para el inicio del ciclo escolar 2007-2008, la modalidad cuenta con 80 ATP, distribuidos de la siguiente manera: 16 en las jefaturas de sector, 59 en zonas escolares y 5 en el Departamento de Telesecundaria.

Como puede observarse en la siguiente tabla comparativa, el número de ATP ha disminuido de 92 profesores comisionados en 2002 a 80 existentes en agosto de 2007.

**Tabla I. Comparativo del número de apoyos técnicos pedagógicos de 2002 al 2007**

2002			2007				Diferencia cuantitativa			
Relación de ATP			Relación de ATP				Relación de ATP			
Total	Zona	Sector	Total	Zona	Sector	Dept	Total	Zona	Sector	Dept
92	68	24	80	59	16	5	12	9	8	5

La tabla muestra que a través de los años ha disminuido el personal que realiza las funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, lo cual ha provocado que en algunos sectores solamente haya un asesor, y que en algunas zonas no tengan este recurso. Estos movimientos se deben, entre otras causas, a las necesidades del servicio, a los proyectos personales y profesionales de los asesores.

Ante esta problemática y con el propósito de que en todas las zonas escolares haya un asesor técnico pedagógico, el Jefe del Departamento de Telesecundarias junto con el coordinador del nivel en la Sección 26 del SNTE, emitieron

el 20 de agosto de 2007 una convocatoria para los docentes de la modalidad, adscritos a las zonas donde hace falta la figura del asesor y sea posible optimizar los recursos humanos que no se justifiquen frente a grupo.

#### FUNCIONES IDENTIFICADAS EN LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA EN EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIA

De acuerdo con los resultados preliminares de la encuesta aplicada, se pueden identificar las siguientes funciones que realizan los asesores técnico pedagógicos en telesecundaria:

- Capacitación y seguimiento del Programa Nacional de Lectura.
- Manejo y apoyo en el uso de las TIC'S.
- Capacitación y asesoría sobre la elaboración del PETE y el PAT.
- Asistencia y seguimiento a las actividades de demostración pública de lo aprendido, realizada por los alumnos y maestros en las escuelas.
- Programa Red escolar y Edusat.
- Escuela para padres.
- Manejo de programas interinstitucionales como las colectas nacionales, ver bien para aprender mejor y escuela segura, entre otros.
- Acciones que permitan constatar la aplicación de la normatividad establecida para la correcta operación del servicio, en relación con planes y programas de estudio, materiales de apoyo que fortalezcan la acción pedagógica.
- Elaboración de diagnóstico y plan de trabajo de zona y sector.
- Acciones de asesoría, orientación, asistencia y apoyo a la comunidad escolar, para el desarrollo y aplicación de estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Seguimiento al uso de la metodología propia de la modalidad.
- Apoyo en los cursos de actualización.
- Visitas a los centros escolares.
- Participación en los Consejos Técnicos de Zona, sector y nivel, dependiendo de su ámbito de competencia.

- Implementación de acciones extraordinarias para reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Estrategias de evaluación.

## DISTRIBUCIÓN DE LOS ATP DEL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS

El Departamento de Telesecundaria regula y administra la modalidad en el estado, tanto en lo técnico pedagógico como en lo administrativo. Para ello se existe una estructura operativa de ocho Jefaturas de Sector, dos por cada región geográfica de la entidad (Altiplano, Media, Centro y Huasteca), 72 Supervisiones Escolares, 80 ATP, 18 direcciones técnicas y 1,168 direcciones comisionadas. Los Asesores Técnico Pedagógicos se ubican de acuerdo con esta estructura de la siguiente manera: 5 en el Departamento de Telesecundaria, 59 en las zonas escolares y 16 en las Jefaturas de Sector.

Cada asesor de sector atiende en promedio 4.5 zonas y los asesores de zona 10 escuelas en promedio. La cobertura de atención en la función asesora por microrregión es muy variada, debido principalmente a factores contextuales propios y externos a la modalidad en cada una de las microrregiones, como la ubicación geográfica de las zonas escolares, los recursos humanos disponibles, las relaciones entre la parte sindical y oficial, entre otros.

### **La distribución y microrregiones**

Los sectores escolares en la modalidad comparten microrregiones a través de la ubicación geográfica de las zonas escolares que las integran. Para el análisis de la información de los instrumentos recuperados, se manejarán dos tablas: una des “distribución del sector en las microrregiones”, lo que el sector puede cubrir más de una microrregión. Una segunda tabla de “distribución del ATP del sector de telesecundaria por microrregión”, en la que puede contener más de un sector escolar. Para efectos de una regionalización el estado de San Luis Potosí es dividido por el INEGI en cuatro regiones: Huasteca, media, Altiplano, centro o San Luis Potosí capital; a su vez, el PUD-SLP ha tipificado estas regiones en 10 microrregiones funcionales, esta clasificación concuerda con el planteamiento de instituciones de investigación del estado, como El Colegio

de San Luis (1995), la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 241 (2007) y la Secretaría de Desarrollo Social y Regional del Gobierno del Estado (1998).

PERFILES DEMOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

DE LOS ATP DE TELESECUNDARIAS

**Microrregión VII: Media Este**

**Tabla 7. Distribución de las zonas del sector VI en las microrregiones**

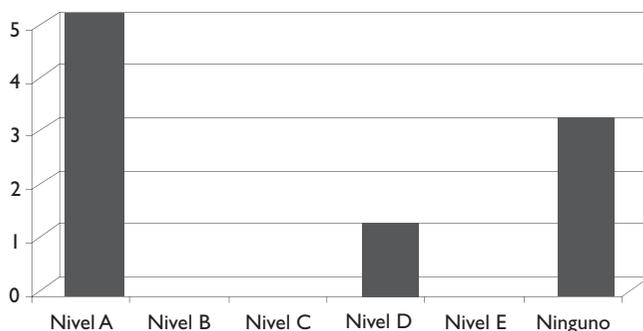
Sector VI	Microrregión	Zonas escolares
	Media Este	45, 47, 48, 49, 50*, 52, 53
	Huasteca Norte	46, 50*, 51

**Tabla 8. Distribución de los ATP del sector VI de Telesecundaria en la microrregión VII Media Este**

	Tipo	Sectores	Apoyo Técnico Pedagógico	cant
Microrregión VII Media Este	ATP Sec	VI	Joel García Gámez	2
		VI	Nicolás Zibrian López	
Estadística general Sector VI Zonas: 7 de 10  ATP de sector: 2 ATP de zona: 7 Total: 9  Alumnos: 3 805 Directores tec: 2 Maestros: 237  Promedio de alumnos atendidos ATP de sector: 1 902 alumnos. ATP de zona: 543 alumnos.  Promedio de docentes por ATP 26  Proporción de género: Mujeres: 5 Varones: 4	ATP ZN	<b>Zonas</b>	<b>Apoyo Técnico Pedagógico</b>	<b>cant</b>
		45	María Noemí Piña Aguilar	1
		47	Ernestina Sánchez Vázquez	1
		48	Patricia Urbina Rodríguez	1
		49	Gelacio Cruz Cruz	1
		50	Ma. del Carmen Juárez de León	1
		52	J. Paz Aguilar	1
		53	Ma. del Carmen Porto Hernández	1

La microrregión Media Este la constituyen siete de las nueve zonas escolares del sector VI de Telesecundaria, ubicadas en la región media de San Luis Potosí, comprendida por los municipios de Cárdenas, Alaquines, El Naranjo, Cd. del Maíz, Rayón, Tamasopo, Lagunillas, Santa Catarina. El sector es atendido por 9 ATP, de los cuales 7 están adscritos a las zonas escolares y 2 al sector. En cuanto a la distribución por género, hay 5 mujeres y 4 hombres. En cuanto a los varones, 2 se encargan de la asesoría del sector y los otros 2 de las zonas 49 y 52 del sector. Con respecto a las 5 mujeres éstas atienden la asesoría en zonas del sector. El promedio de edad es de 43 años, el rango de edad se encuentra entre los 34 y 51 años. El 57% es casado, 43% es soltero: 2 mujeres son casadas, 2 solteras, 3 varones casados y uno soltero. El promedio de antigüedad en el servicio es de 18 años, el rango de antigüedad está entre los 7 y 24 años de servicio.

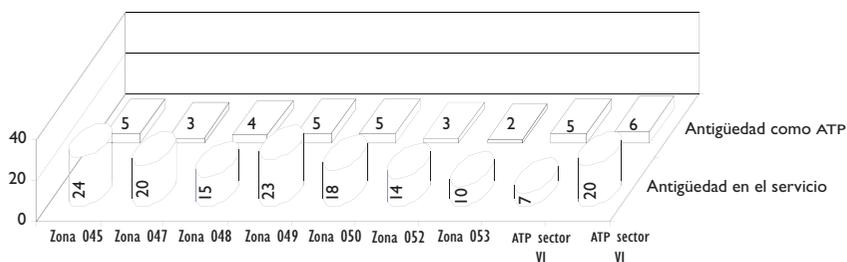
**Gráfica 1: Tendencia del nivel de carrera magisterial en ATP Microrregión Media este**



El nivel más frecuente en carrera magisterial es el nivel A (gráfica 1), y señalan que se encuentran entre la primera y tercera vertiente; además, un ATP menciona que está en nivel “D”; tres afirman no pertenecer a ningún nivel de carrera magisterial.

El promedio de antigüedad como asesor técnico pedagógico es de 4.7 años y el rango en este rubro se encuentra entre 2 y 6 años. El salario promedio mensual con descuentos es de \$6,009.71. Los datos anteriores se tomaron de las respuestas emitidas por los ATP en las encuestas enviadas a las zonas y sectores escolares, pero son considerados como un indicador hasta \$10,130.10.

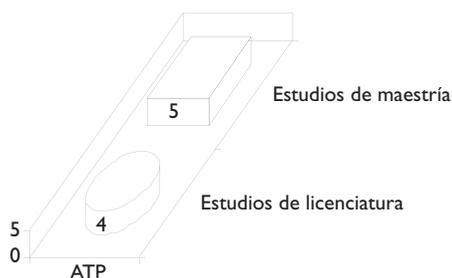
**Gráfica 2. Comparativo entre antigüedad en el servicio y como ATP**



Una respuesta recurrente en relación con el traslado hacia el lugar en que se realizan las asesorías, es por medio del transporte público como: taxis, entre otros; el segundo recurrente es el traslado con el supervisor o el jefe del sector, a su vez, con la misma frecuencia en vehículo particular. Las respuestas emitidas en los instrumentos indican que existen contextos geográficos extremos, que van de lo accesible a lo inhóspito. Asimismo, el análisis plantea que los momentos de visita a los centros educativos por parte del ATP, en su mayoría, están condicionados a las decisiones de terceras personas, puesto que el traslado no depende directamente del ATP. Las características geográficas del contexto son una variable que condiciona la visita del ATP a las escuelas.

En cuanto a los lugares de residencia, los encuestados adscritos a las zonas escolares manifiestan que radican en las cabeceras municipales; sin embargo, existe el caso de un ATP del sector que reside en la capital del estado, lo anterior indica que la función asesora permite alcanzar un estado de bienestar laboral y personal con base en la ubicación de las zonas y sectores escolares.

**Gráfica 3. Formación profesional de los ATP**



Respecto a la preparación profesional de los ATP (gráfica 3) encuestados, se muestra que todos poseen el nivel de licenciatura en diferentes asignaturas, cuatro de ellos ostentan el grado de maestro y uno estudia actualmente un programa de maestría.

Para los maestros la asesoría técnica es un camino para profesionalizarse, en el que se pueden actualizar e influir por medio de la gestión. Los motivos personales que los llevaron a ser ATP es por la necesidad de poder ayudar a los compañeros.

Los problemas principales que los ATP enfrentan es la falta de recursos financieros, el traslado a las escuelas, la reprobación y deserción, la falta de articulación de una red pedagógica en el sector, el desconocimiento de los alcances y posibilidades de la función asesora, la elaboración y diseño de estrategias para abatir el rezago, entre otros. La problemática plantea un abanico de situaciones que demandan una partida especial para el fortalecimiento de la función asesora, que incluya la inversión en capacitación, actualización y trayecto profesional del ATP por medio de investigación educativa dentro de las zonas escolares y sector, programas de posgrado y fortalecimiento de redes pedagógicas.

Los ATP están convencidos de que mediante la construcción colectiva se pueden buscar soluciones para resolver esta problemática, y plantean el proyecto, la gestión y la intervención como herramientas que pueden conducir hacia esas soluciones, también plantean alternativas para enfrentar las necesidades específicas del contexto; la parte del yo y el poder juegan un papel importante en la búsqueda del asesor pedagógico, la cual radica en la conquista de la libertad profesional, que lo distinga con respecto a los demás, de manera que su resolución e intervención sean respetadas y consideradas como los argumentos de un especialista que emite un juicio de valor sobre las dimensiones que la realidad contextual plantea.

Las debilidades de la asesoría en esta microrregión se manifiestan en la carencia de recursos materiales, conceptuales, profesionalizantes y tiempo. El ATP se siente desbordado por los compromisos que adquiere en su función para con los maestros por medio de la visitas, con lo programas compensatorios en las escuelas de seguimiento, críticas y incorporadas al PEC, además de los administrativo, burocrático y personal que carga la función asesora. Reconocen como debilidad la inexistencia de una plaza dictaminada para el ATP, factor que denota una búsqueda por el acceso a recursos e identidad.

Las expectativas del asesor radican en una relación simbiótica con las expectativas de los demás, probablemente como un rasgo de identificación, pero sin lugar a duda, como un estado de inestabilidad profesional. El ATP no [¿vale el agregado?] se siente del todo como un profesional con autoridad sobre los procesos de gestión, sino como un profesor que busca la profesionalización, y que en este camino es indispensable la identificación con los sujetos, con los que interactúa desde un plano imaginario, mas no profesional, con autoridad y libertad. Lo profesional es concebido como un proceso de construcción indefinido ligado a la experiencia del ATP y al ser.

Los ATP basan su trabajo en proyectos escolares y en la operatividad de programas compensatorios como Programa Escuelas de Calidad (PEC), Programa Nacional de Lectura (PNL), Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), la elaboración de los trayectos formativos del sector y zonas, entre otros. En general, los encuestados afirman seguir los lineamientos estatales y los manuales de los programas.

En el 2004 fue enviada a la coordinación una propuesta sobre los lineamientos de la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional, mismos que se conservan en la actualidad en carácter de propuesta.

Los ATP de esta región manejan la calidad educativa en términos axiológicos- actitudinales (valores), económicos, principios institucionales y en habilidades comunicativas. En cuanto a lo axiológico-actitudinal, determinan que calidad educativa es responsabilidad, liderazgo, disposición. Manejan conceptos de carácter económico como eficiencia y eficacia, como principios institucionales: la cobertura, disminución de los índices de reprobación, estrategias de acción pedagógicas, etc. Se tiene una concepción de calidad educativa a través de los procesos comunicativos, en este sentido es entendida en la medida en que existe comunicación, trabajando en equipo y planteando estrategias. Es una concepción interesante derivada de la cosmovisión del ATP e indicador de las necesidades que vive en la cotidianidad y los medios que posibilitan el logro de metas; aunque la comunicación no lo es todo, en la calidad educativa es decisiva.

El ATP considera que su función contribuye a mejorar la calidad educativa por medio de actividades de capacitación al personal docente, de asesoría y actualización a los profesores. Existen indicios de interés por la investigación

en las respuestas que emiten los ATP, conciben que su práctica contribuye a la calidad por medio de la recolección de datos, el monitoreo y la autoevaluación; las actividades en colegiado y la gestión es otra condición que consideran en sus respuestas. Hasta cierto punto, el ATP se concibe como un buscador de lo evidente, de los necesarios signos que sólo en la cotidianidad se pueden encontrar; connotación clara de la necesidad de conocer el funcionamiento de los fenómenos que se manifiestan a su alrededor con la intención de comprender los procesos de interacción y plantear nuevos paradigmas que expliquen la realidad escolar que se está viviendo.

El ATP reconoce lo imperioso del trabajo en equipo como un modo de plantear la calidad, aunque manifiesta que no se encuentra bien estructurada la red de asesoría, por lo que trabajar en colectivo requiere una instrumentación y fortalecimiento y operatividad de las redes de gestión.

La microrregión Media es un contexto diverso, a pesar de la condición regional que comparten, manifiestan problemáticas comunes para las zonas que integran la microrregión: No obstante, el ATP es definido como un sujeto que busca la profesionalización o un estado de bienestar y, en ocasiones, ambas. Adopta la función asesora como una alternativa que le permite ampliar sus horizontes mediante la experiencia que ofrece la función.

Desde las respuestas de los asesores a las encuestas aplicadas, es posible detectar algunos obstáculos en su trabajo como son la resistencia de los docentes, la carencia de recursos económicos, materiales humanos, la geografía, el tiempo y las distancias, que forman parte del repertorio formativo que se basa en la solución de problemas. El ATP aprende a sortear, dentro de un espectro emergente y posible; las exigencias entre el deber ser, la normatividad institucional y las necesidades específicas contextuales de asesoría es lo que en la cotidianidad el ATP lo va definiendo como experiencia; siendo la experiencia uno de los principales indicadores de su desempeño.

Como podemos observar en la gráfica 2, la mayoría tiene mayor antigüedad en el servicio en contraste con el tiempo en el cargo de ATP, consideración que se debe tomar con la pertinencia necesaria, ya que la convocatoria fue emitida hace cinco años, por lo que es ésta la mayor antigüedad que puede tener un asesor desempeñando la función como tal. La experiencia no es una condición necesaria para desempeñar funciones de asesor pedagógico, el cargo demanda

otras habilidades y conocimientos que no precisamente se adquieren con el tiempo, sino más bien son condiciones que el propio individuo posibilita, la experiencia es hasta cierto punto importante.

Existe una clara demanda a la creación de la plaza dictaminado de Asesor Técnico Pedagógico por parte de los mismos, lo cual consideran como una condición para garantizar la permanencia en su puesto y evitar la excesiva movilidad que en algunas ocasiones genera una clara inestabilidad en las zonas y sectores. Los asesores que renuncian a la comisión para continuar con sus proyectos profesionales y personales, entre ellos conseguir un mejor lugar de adscripción, lograr un ascenso, estudiar un posgrado. Es evidente la búsqueda de mejores condiciones laborales; desde el punto de vista personal del ATP; esto denota un problema de intereses, entre el poco reconocimiento a su labor con una falta de estímulos y la necesidad de constancia y pertenencia a la función asesora.

### **Microrregión Huasteca sur**

Esta microrregión la constituyen los municipios Tamazunchale, San Martín Chalchicuautla, Tampacán, Matlapa, Xilitla, Axtla de Terrazas y Coxcatán. La integran ocho municipios, ocho zonas escolares que pertenecen al sector VIII.

**Tabla I. Distribución de las zonas escolares en la microrregión Huasteca Sur**

Sector VIII	Microrregión	Zonas escolares
	Huasteca Centro	67
	Huasteca Sur	63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71

**Tabla 2. Distribución de ATP de microrregión Huasteca sur por zona escolar<sup>1</sup>**

	Tipo	Sectores	Apoyo Técnico Pedagógico	cant
Microrregión X Huasteca sur	ATP Sec	VIII	Norma Martínez Zuñiga	1
Estadística general Sectores: 1 Zonas: 8 ATP de sector: 1 ATP de zona: 4 Total: 5 Varones: 2 Mujeres: 3  Población atendida Alumnos: 11,816 Directores: 3 Maestros: 611  Promedio de población atendida ATP de sector: Alumnos: 11,816 Directores: 190, 3 técnicos Maestros: 611 ATP de zona: Alumnos: 2,954 Directores: 47 Maestros: 152	ATP ZN	Zonas	Apoyo Técnico Pedagógico	cant
		63	No existe	0
		64	No existe	0
		65	No existe	0
		66	Rosa Elva Argüelles Argüelles	1
		67	Cuauhtémoc García Olguín	1
		69	No existe	0
		70	Honorina Rodríguez Ferrioli	1
		71	Alfredo Montoya Mentado	1

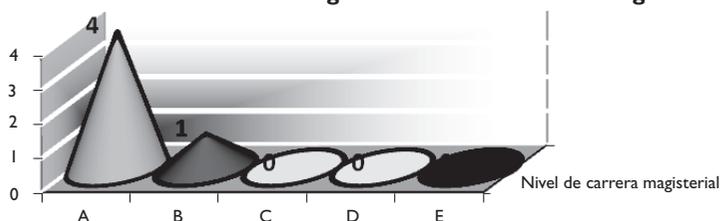
<sup>1</sup> Datos proporcionados por el Departamento de Telesecundaria, SEGE, San Luis Potosí, estadística 2007, triangulados con instrumentos enviados a las jefaturas de sector y zonas escolares del subsistema.

Las diferentes zonas del sector de la microrregión Huasteca sur está conformada por 190 escuelas, de las cuales 163 son de organización completa y 27 son atendidas en organización multigrado, bidocente, tridocente, etcétera. Cuenta con 611 maestros, de ellos 190 ocupan el cargo de director comisionado y tres de éstos son directores técnicos; hay una población de 11,816 alumnos, atendidos por 5 apoyos técnicos: 1 de sector y los restantes 4 pertenecen a una zona escolar; 2 son varones y 3 son del sexo femenino.

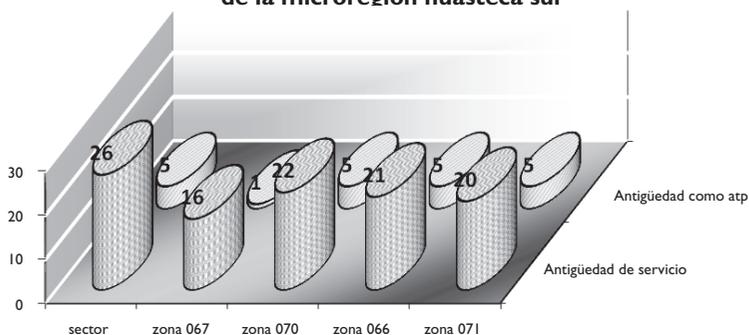
De las 8 zonas que comprende la microrregión, cuentan con 4 ATP de zona: 66, 67, 70, 71, de los cuales 2 son mujeres, una soltera y la otra casada; dos varones casados y un ATP de sector de sexo femenino casado. Los 5 ATP se encuentran entre los niveles “A” y “B” de carrera magisterial, y se distribuyen como sigue: 4 en nivel “A” y uno en “B”. El rango de edad se encuentra entre los 39 y 47 años de edad; el promedio de edad es de 43 años.

La antigüedad en el servicio oscila entre los 20 y 26 años y el promedio es de 21. La antigüedad como ATP se ubica entre 1 y 5 años y el promedio es de 4 años. Los promedios indican que la experiencia de los ATP correspondientes a la microrregión se encuentra en la docencia y el manejo de grupos, por lo que actualmente se halla en el camino de profesionalizar la función de asesoría, por su poca experiencia en el cargo actual. El ATP es un sujeto que nace en el seno de grupo, como docente, el paso al tomar el cargo de ATP es una forma de ampliar el panorama profesionalizante de la práctica de asesoría. La docencia y la asesoría conviven en una simbiosis, el asesor no es un sujeto completo sin la experiencia frente al grupo, a su vez el docente requiere esa mirada desde afuera para ser consciente de su situación como docente.

**Gráfica 4. Nivel de carrera magisterial de ATP de microrregión huasteca sur**



**Gráfica 5. Comparativa entre antigüedad en el servicio y como ATP de la microrregión huasteca sur**

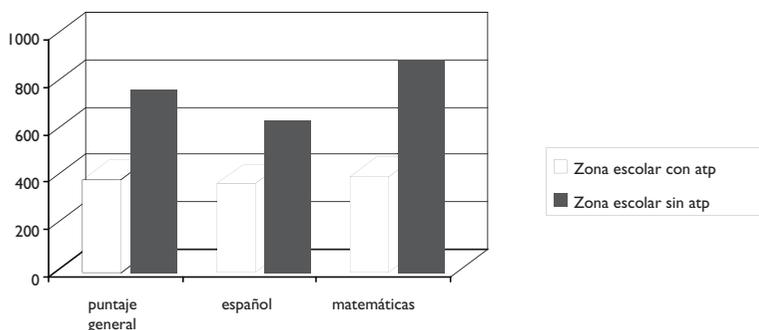


En lo que respecta a los sueldos, se hallan en un rango entre los \$7,440 y \$9,424.80 mensuales; el promedio de salario mensual es de \$8147.40. Manifiestan tener automóvil propio, y lo utilizan para realizar las visitas de asesoría, sin embargo dos no cuentan con auto, por lo que usan transporte público.

En cuanto al perfil profesional, todos los ATP que integran la microrregión cuentan con licenciatura, la más frecuente es en matemáticas (dos ATP), le siguen ciencias naturales, ciencias sociales y español con menos frecuencia.

El 50% de las zonas escolares, 4 de 8, que integran la microrregión no cuentan con un ATP, situación que se refleja en los resultados de ENLACE 2007, en el subsistema de telesecundaria; estas zonas muestran niveles altos de marginación y bajo puntaje general. Es el caso de escuelas del municipio de Tamazunchale, Matlapa, Axtla con puntajes en el rango de los 377.58 a los 400, en comparación con el municipio de Tampacán, que tiene un ATP de zona escolar, el cual obtuvo el segundo mejor puntaje general en nivel telesecundaria y el sexto a nivel estatal con 684.75, además del puntaje más alto en matemáticas con 810.37.

**Gráfica 6. Comparativa entre zonas pertenecientes a la microrregión huasteca sur en relación a los resultados obtenidos de ENLASE 2007**



Este puntaje supera el de las escuelas que ocuparon los primeros lugares a nivel estatal. Esta condición es un ejemplo del impacto y la importancia que puede tener el ATP en una zona escolar, el cual se debe tomar como un factor con la posibilidad de potenciar y no como algo determinante.

Los ATP manifiestan que los motivos que les llevaron a tomar el camino de la asesoría pedagógica son de aspecto psicosocial, al considerar la necesidad del maestro de grupo por la asesoría pedagógica, capacitación y apoyo en las actividades pedagógicas. No obstante, conciben a la asesoría como un medio para adquirir conocimientos nuevos y como una labor placentera. Los motivos del asesor emanan de la identificación del maestro de grupo con su labor, la cotidianidad y los problemas que conlleva la vida en las aulas. Considera que puede influir y satisfacer, de algún modo, las necesidades del docente. Sin embargo, la asesoría técnica es considerada como una alternativa profesionalizante, que causa en algunos casos placer y, en otros, los medios para enriquecer el aspecto psicopedagógico de la persona al tomar y sentir el rol de asesor pedagógico.

Los ATP afirman que su principal problema es la insuficiencia y escasos recursos, la cantidad de escuelas que atienden, falta de una reglamentación para la función, resistencia y apatía de los docentes, traslado y la capacitación. En general, los problemas del asesor de la microrregión se sintetizan en los recursos, los cuales consideran son insuficientes para realizar su función, y es indispensable entender por recursos todos aquellos bienes materiales y cognoscitivos que permiten cumplir con eficacia la función asesora.

Por otro lado, la necesidad de contar con una reglamentación de la función de asesoría se basa en el planteamiento de sobreexplotación en las funciones por parte de autoridades y programas, por ello plantean una clara delimitación de las mismas. La resistencia que observan los ATP como problema en la microrregión se basa en la necesidad y pertinencia de que el ATP utilice, en su práctica de asesoría, herramientas psicopedagógicas que lleven a recuperar la identificación con el docente frente a grupo y la conciencia; la intención es potencializar instrumentos de gestión e instrumentación de soluciones para la problemática del contexto escolar. Para los ATP una de las formas para solucionar los principales problemas que enfrentan en su función, es por medio de más recursos, y la existencia de una proporción de ATP y población que se atiende de manera más equitativa en consideración de la cantidad de ATP de la región.

El ATP de esta microrregión considera que sus fortalezas se hallan en el manejo de planes y programas y algunas actitudes que ellos consideran necesarios para realizar sus funciones. Son actitudes como el interés, la responsabilidad, dedicación, además de la experiencia; valorada como condición. El

deber ser de la función asesora se valora en la medida en que la experiencia y el conocimiento de aspectos curriculares son signo de una buena asesoría técnica pedagógica; en cambio, el deber ser se fundamenta en la responsabilidad y apego a las normas, mostrando características del imaginario que comparten los sujetos de este contexto.

En cuanto a las debilidades, los instrumentos muestran ausencia de respuestas en este rubro; esta condición se puede interpretar como la falta o el empobrecimiento de espacios para reflexionar y analizar la práctica de asesoría, rutina de la función, incompatibilidad de la función con la realidad contextual, burocratización, entre otras.

El nivel de conciencia de los individuos sobre la realidad, estructura la posibilidad de tener noción sobre las fortalezas y debilidades del trabajo en la cotidianidad, la comunicación entre asesores es una condición básica para estructurar redes de conciencia sobre la realidad, adquirir un nivel crítico constructivo necesario para buscar la compatibilidad de la función del ATP con el contexto y la población que atiende por medio de la asesoría. Habría que tomar esta condición con las reservas necesarias, y conocer el sentido del discurso de las debilidades; la realidad contextual puede estar inmersa en una densa esfera de complejidad, en donde el deseo y las buenas intenciones no son obligatorias para disipar una espesa bruma de factores, pero sí es el inicio para adquirir conciencia que permite reactivar las condiciones para mejorar la práctica. Las expectativas de asesoría de la microrregión se engloban en la mejora de la calidad educativa, capacitación y el manejo de las reformas, con respecto a la educación.

Todos afirman que el desempeño de sus funciones se basa en un manual de asesoría, el cual oficialmente no demuestra su existencia, planes de actividades y el plan de actividades del sector. De cierta manera, existe el consenso al manifestar la existencia de un plan del sector, aunque esto no garantiza el nivel de reflexión y análisis necesario. Considerar la existencia de un manual de asesoría denota un desconocimiento hacia las funciones de asesoría. El plan del sector refleja una dependencia hacia el centro (sector) y la generalización de las necesidades contextuales específicas de los centros escolares de telesecundaria.

La concepción de calidad educativa del ATP se fundamenta en los criterios: logro y consolidación de competencias básicas, desarrollo de habilidades y des-

trezas, competencias cognoscitivas, plantear y resolver problemas, formación del docente y profesionalización. Dichos criterios no se logran en el medio rural, y las condiciones de la escuela, el contexto y la familia impiden alcanzar la calidad. Consideran que la intervención del docente es importante, aluden a factores actitudinales como la responsabilidad del docente, condiciones de la práctica del docente como el medio para alcanzar criterios de calidad.

El ATP afirma y cree que desde la asesoría y la orientación a los maestros por medio de dinámicas y técnicas se pueden alcanzar criterios de calidad. Por otro lado, manifiestan que la función asesora puede sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de mejorar la educación que se imparte por medio de un proyecto educativo, coordinando cursos de actualización y analizando los planes y programas. No obstante, se carece de claridad y consenso sobre el papel del ATP en la mejora u obtención de criterios de calidad en las escuelas, conceptos como calidad, proyecto educativo, educación, aprendizaje, no son claros, presentan ambigüedad y una clara necesidad de que el ATP tenga un perfil pedagógico y de intervención con tendencia al estudio de caso.

### *Región Centro*

#### **Microrregión IV, San Luis Potosí Norte**

La microrregión está compuesta por 3 sectores y 9 zonas escolares, que comprenden los municipios de San Luis Potosí, Soledad de Graciano Sánchez, Mexquitic, Cerro de San Pedro, Armadillo, Villa de Arriaga, Aqualulco y Zaragoza. En San Luis norte se encuentran ubicados 18 ATP, de los cuales 10 están adscritos al sector y 8 a las zonas; de los mencionados, 14 son varones y 4 mujeres. De las 9 zonas de la microrregión 8 cuentan con ATP y una no, como es el caso de la zona 35, del sector IV.

#### *Datos personales*

La edad se halla en el rango de los 51 a los 33 años de edad, el promedio de edad es de 42; el estado civil de la mayoría es casado, el nivel de carrera magisterial se encuentra entre los niveles "A" y "D", predominado el nivel "C". El salario líquido, con descuentos incluidos, se encuentra en el rango de los \$5,000 a los \$ 13,426, teniendo un sueldo promedio líquido mensual de \$9,238. La mayoría posee vehículo propio, y de ser necesario se trasladan con los supervisores.

*Datos laborales*

La antigüedad en el servicio está entre los 12 a los 26 años, con un promedio de antigüedad de 19 años de servicio, de los cuales la antigüedad como ATP se encuentra en un rango de los 9 a los 3 años.

*Datos profesionales*

La mayoría tiene el nivel de licenciatura, en algunas especialidades del nivel medio superior, y una minoría, grado de maestría. Se identificaron dos publicaciones y un diseño de curso taller, una parte de la población de ATP de la microrregión manifestaron impartir docencia de manera independiente a su función como un segundo empleo.

*Análisis de la situación de la asesoría técnica en la microrregión*

En cuanto a la decisión que los motivó a ser ATP se mencionan la importancia de la aplicación de la experiencia como docentes, superación profesional, la actitud de servicio, la oportunidad para aprender, la aspiración a un mejor salario, la trayectoria en el aspecto pedagógico.

Las problemáticas que enfrentan en la función es el desconocimiento de los alcances del ATP, la falta de respaldo y apoyo en la coordinación de actividades, falta de respeto y reconocimiento a la función, la resistencia de los docentes al cambio y la participación, la falta de techo financiero para realizar la comisión de asesoría, la complejidad en el manejo de asignaturas.

Sin embargo, los ATP proponen las siguientes medidas para atender las problemáticas planteadas: considerar una investigación sobre los ATP y reconocer la función, insistencia en la importancia de la asesoría, el acompañamiento y supervisión, definir la plaza de ATP, dar orientación, coordinación, respaldo, apoyo y seguimiento, la necesidad de presupuesto para la función de asesoría, el trabajo del ATP debería realizarse con base en proyectos. No obstante, coinciden en la necesidad de la actualización significativa para los maestros por parte del subsistema.

Las fortalezas que se identifican en el desempeño de la función son la voluntad, conocimiento y experiencia, disposición, preparación, actualización, apoyo, tiempo, demanda por atención, la preparación docente, la elaboración de propuestas, el compromiso, responsabilidad, constancia, dedicación; la actitud para el logro de los propósitos.

	<b>Tipo</b>	<b>Sectores</b>	<b>Apoyo Técnico Pedagógico</b>	<b>cant</b>
<b>Microrregión IV San Luis Norte</b>  <i>Estadística general</i> Sectores: 3 Zonas: 9 ATP de Sector: 10 ATP de Zona: 8 Total: 18 Alumnos: Directores: Maestros:  Promedio de población atendida ATP de sector: ATP de zona:  Mujeres: 4 Varones: 14	ATP Sec	II	Ángel Catarino Herrera Patiño	3
		II	Armando Morín Valladolid	
		II	J. Francisco Cortez Aguilar	
		III	Martha Elena Trujillo Saavedra	3
		III	Francisco Guzmán García	
		III	Felipe De Jesús Sandoval Salazar	
		IV	Salvador Rosas	4
		IV	Israel García Ortiz	
		IV	Ernestina García Márquez	
	IV	Xóchitl Zamora Pedraza		
	ATP ZN	<b>Zonas</b>	<b>Apoyo Técnico Pedagógico</b>	<b>cant</b>
		19	J. Jesús Castro Palomo	1
		27	Jesús Fernando Martínez Dávalos	1
		29	Gonzalo Carrizalez Díaz	1
30		María De Jesús Lara Estrada	1	
31		Pedro Peralta Reyna	1	
32		Felipe De Jesús Coronado Flores	1	
33		Gerardo Ríos Castillo	0	
35		No Existe	1	
72	José Luis Amaro Rodríguez	1		

En cambio, las debilidades manifestadas por los ATP son: la falta de clave presupuestal y estímulos, la falta de asesoría y orientación para el asesor pedagógico, fortalecer campos de la asesoría, la falta de actualización permanente para el ATP; el manejo pedagógico de asignaturas y contenidos, falta de credibilidad, ausencia de un equipo de trabajo, el tiempo y el exceso de actividades y las

diversas crisis y tensiones derivados por la acumulación de demandas por parte de los diversos actores que participan en la asesoría.

El asesor de la microrregión tiene las expectativas sobre la función, definir situación de ATP, definir función, el apoyo y el respaldo a la función, lograr un desempeño favorable e impulsar la actualización constante en los docentes. Aspiran a lograr la basificación del puesto y adquirir autonomía; buscan un desarrollo de la asesoría a la par del modelo renovado de telesecundaria.

El ATP basa su función en los manuales, planes y programas de estudio, en el modelo renovado de telesecundaria, en los lineamientos, documentos y bibliografía de apoyo. En las necesidades de orientación; en las actividades específicas e inherentes a la función, en la comunicación y toma de decisiones de manera conjunta con supervisores y maestros en el plano operativo.

En lo que respecta a la calidad educativa, los ATP consideran que se manifiesta en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, impulsar la actualización docente, mejorar las habilidades y competencias docentes, rescatar el liderazgo de la función directiva y de la supervisión, además de establecer un plan de acción para mejorar el proyecto escolar; plantean que la calidad educativa se alcanza al lograr los propósitos educativos. Por medio de conceptos relevantes, eficacia, equidad y eficiencia, que mejoren los procesos de aprendizaje y resultados, procesos de enseñanza, proceso de operación, planeación y evaluación.

Los ATP perciben los criterios anteriores en su entorno de trabajo como sujetos de poder desarrollados con su respectiva inercia; un discurso para entrar a la moda de actualización aparente y sin ningún seguimiento; al realizar las actividades sistemáticas de los enfoques y propósitos de las asignaturas; algunos ATP consideran que falta definir criterios, aclararlos, llevar un seguimiento, establecer acuerdos y que todo apoyo a la educación repercute por igual al establecimiento del desarrollo social y cultural.

Desde la función de asesoría consideran que contribuyen a la calidad educativa abordando algunos aspectos que consideran que el concepto calidad es demasiado amplia, por medio del diálogo y construyendo con los profesores las mejoras para organizar, planear y desarrollar el proceso educativo; apoyando a los compañeros en sus tareas de las diversas actividades académicas, cumpliendo con las actividades de la comisión del ATP, orientando y apoyando como clave para la mejora educativa.

### **Microrregión V, San Luis Potosí Sur**

Está compuesta por los municipios de Santa María del Río, Villa de Reyes y Tierra Nueva; cuentan con el sector IV y tres zonas escolares, en las cuales existen 6 ATP: 2 mujeres y 4 varones; 4 ATP están adscritos al sector y 2 a las zonas escolares, sin embargo la zona 34 no cuenta con ATP.

	<b>Tipo</b>	<b>Sectores</b>	<b>Apoyo Técnico Pedagógico</b>	<b>cant</b>
<p><b>Microrregión V San Luis sur</b></p> <p><i>Estadística general</i> Sectores: 1 Zonas: 3. ATP de Sector: 4 ATP de Zona: 2 Total: 6 Alumnos: 10, 846 Directores: 4 Maestros: 661</p> <p>Promedio de población atendida ATP de sector: 1,918.5 ATP de zona: 5,755.5</p>	ATP Sec	IV	Salvador Rosas	4
		IV	Israel García Ortiz	
		IV	Ernestina García Márquez	
		IV	Xóchitl Zamora Pedraza	
	ATP ZN	<b>Zonas</b>	<b>Apoyo Técnico Pedagógico</b>	<b>cant</b>
		34	No Existe	0
		36	Félix Guerrero Terrones	1
		37	Juan Martínez Loredo	1

#### *Datos personales rescatados de la microrregión*

El rango de edad en los ATP se encuentra entre los 51 y 33 años, en la mayoría de los encuestados el estado civil es casado. El nivel de carrera magisterial se encuentra entre el “A” y “D”, predominado el nivel “A”. El sueldo líquido con descuentos se ubica de \$6,644 a \$20,000; el promedio salarial mensual es de \$10,000 a \$13,000. Todos cuentan con vehículo propio, y lo usan para trasladarse a los lugares donde imparten la asesoría.

#### *Datos laborales*

La antigüedad en el servicio oscila entre los 12 y 25 años de servicio, y como ATP entre los 3 y 9 años de antigüedad en la función.

*Datos profesionales*

Todos cuentan con licenciatura en alguna de las asignaturas del nivel medio superior, predominando la licenciatura en ciencias sociales; se pudo identificar un grado de maestría, con publicaciones sobre la función asesora en telesecundaria, dos ATP mencionan que imparten docencia independientemente a su función como un segundo empleo.

*Situación de la asesoría pedagógica*

Los ATP de la microrregión mencionan que llegaron a desempeñar la función motivados por la convocatoria SEP-SNTE, como una forma de poner en práctica lo aprendido en las escuelas de formación, por superación profesional, por los buenos resultados obtenidos como maestro de grupo, por la convicción de poder contribuir a orientar y fortalecer el proceso educativo.

Las problemáticas identificadas por los asesores es la incertidumbre de la función por ser una comisión, la falta de reconocimiento de la función, carecer de una clave presupuestal, no se contempla en el esquema de educación básica la resistencia por parte de los maestros, no existe el respaldo en la actividades que se promueven, la falta de recursos, no hay una coordinación efectiva a nivel departamento.

En consideración a lo anterior, los asesores proponen gestionar para conseguir la clave correspondiente, que se hagan investigaciones sobre el ATP para reconocer la función; insistencia en asesorías, acompañamiento y supervisión. Orientación y coordinación adecuada a las actividades técnico pedagógicas.

Las fortalezas que identifican los ATP son: uso de las TIC, disponibilidad, voluntad, conocimiento de las actividades que corresponden a la función, experiencia en la función, disposición, preparación para la actualización, apoyo, tiempo, la demanda de los docentes de ser atendidos por un ATP.

Sin embargo, mencionan que cuentan con debilidades como la falta de presupuesto y estímulos económicos para realizar la función, no se cuenta con la clave, no se recibe de la instancia inmediata la asesoría y orientación adecuada, nulo fortalecimiento en algunos campos de la asesoría, la carencia de una actualización permanente.

Las expectativas sobre la función de asesoría radican en consolidar la función, que se unifique el apoyo y respaldo a las actividades técnico pedagógicas,

definición de la asesoría técnico pedagógica, ser un promotor efectivo del proceso educativo.

Los apoyos manifiestan desempeñar su función con base en el sentido común, en el manual de asesoría, en programas estratégicos, en la legislación educativa, en planes y programas de estudio, en el modelo renovado de telesecundaria, en bibliografía, en apoyar las necesidades que surjan en cuanto a orientación y apoyo.

La calidad educativa es entendida bajo los criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad, relevancia; en el proceso de aprendizaje y sus resultados, en el de enseñanza, en los procesos de organización y trabajo en equipo, en el cumplimiento de la función en todas sus instancias, en el proceso de evaluación y planeación. Dichos criterios de calidad son percibidos en su ambiente como pilares para el desempeño, otros carecen de definición, no están claros, necesitan de acuerdos y seguimiento. Todo lo que se realiza como apoyo debe repercutir por igual en el fortalecimiento del desarrollo social y cultural de las comunidades.

Desde la función de asesoría consideran contribuir a la calidad educativa por medio de acciones de participación en talleres, colegiados y reuniones, en la orientación y apoyo de la mejora permanente de la organización y funcionamiento de las escuelas, en la elaboración de planes estratégicos como el PETE y PAT. En el esfuerzo por cumplir las actividades que señala la comisión, en la optimización del tiempo de trabajo, y en general, orientando en los aspectos técnico pedagógicos de capacitación y actualización a los maestros.

Finalmente, podemos identificar que el ATP de la zona centro manifiesta incertidumbre en la función de asesoría, por la falta de reconocimiento, clave presupuestal, el desconocimiento de los diferentes actores de la función y autonomía profesional. El tiempo es una de las dificultades mencionadas como preocupantes. Es recurrente el planteamiento de la necesidad de apoyos materiales, administrativos y formativos para mejorar la función. Se puede afirmar que es una población homogénea en sus respuestas, pues existen muchas coincidencias en las necesidades y maneras de concebir a la asesoría. El ATP de la zona centro se identifica como docente con experiencia que pueden apoyar a sus compañeros, consideran que la función de asesoría es comprometida y profesional en la medida de su situación particular y contextual. Se

puede afirmar que la función asesora es un medio que busca cierta parte de la población de telesecundaria para actualizarse, y acceder a una mejora en su situación profesional.

**Nota.** Por las dificultades que se han tenido para la recolección de la información en este nivel educativo aún falta analizar algunas regiones, lo cual se informará en la siguiente etapa.

### ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL DE SECUNDARIA EN SAN LUIS POTOSÍ

En el nivel de secundaria no existe la figura de Asesor Técnico Pedagógico como tal; no obstante, la función de asesoría se puede observar a partir de la existencia formal de los jefes de enseñanza, quienes desde su cargo una de las funciones prioritarias es la asesoría técnico pedagógica, por lo que en este estudio no podría dejar de mencionarse tal situación.

Iniciamos con la denominación que refiere a la categoría que describe esta función: la de jefe de enseñanza, el tipo de categoría es de escalafón, ello implica que tiene posibilidades de crecer académica y laboralmente en esta carrera. Cabe señalar que el número de plazas es de acuerdo con las demandas del sistema de secundarias.

Para el caso de los estados, la ubicación administrativa es el Departamento de Educación Secundaria Técnica en los servicios coordinados de educación pública.

El ámbito de operación es la subjefatura técnico pedagógica y planteles de educación secundaria en el estado. Las relaciones de autoridad tienen que ver con un jefe inmediato, para los estados es el subjefe técnico pedagógico del Departamento de Educación Secundaria Técnica. Y como subordinados se ubican desde la propia normatividad, el personal directivo, coordinadores y docentes de las escuelas secundarias técnicas.

El propósito del puesto consiste en supervisar y asesorar al personal docente del subsistema de educación secundaria técnica en el desarrollo de las actividades técnico pedagógicas inherentes o derivadas del área de estudio de su especialidad.

Las funciones generales son:

- Verificar la aplicación y desarrollo de los planes y programas de estudio de su materia en los planteles de Educación Secundaria Técnica, oficiales e incorporados de la entidad.
- Proponer a su jefe inmediato las modificaciones y adecuaciones resultantes del análisis de los programas de estudio, realizados en coordinación con las academias de maestros de las diferentes especialidades.

De acuerdo con los datos obtenidos en una entrevista con el Coordinador Estatal de Consejos Pedagógicos, cargo definido “como una instancia para el trabajo colegiado con miras a resolver problemas educativos que se presentan con la intención de que las personas reconozcan o hagan un análisis de cuál es su situación en cuanto al aprovechamiento y el aprendizaje de los alumnos, y en base a eso ellos desarrollan estrategias que les permitan mejorar a los niños”.

Con base en el análisis de las entrevistas, se puede decir que el jefe de enseñanza es el apoyo más directo para los docentes en cuanto a lo pedagógico, aunque se afirma no poder excluir a los directivos y a los asesores, y, desde luego, también están incluidos los jefes de enseñanza, porque de acuerdo con la normatividad todos los directivos tienen entre sus funciones dar asesoría a los docentes.

Asimismo, se menciona que para poder ser jefe de enseñanza no existe un perfil normativo específico, de tal forma que el nombramiento oficial lo han recibido por diferentes situaciones (las cuales no se especifican, ni se encontró ningún documento que lo refiera). No obstante, se señala que recientemente hubo una convocatoria para concursar por la plaza de jefe de enseñanza, y fue con base en una evaluación, con la aplicación de un examen de conocimientos, pero se afirma que “en su mayoría, no se tienen criterios de su nombramiento”.

La principal función de los jefes de enseñanza según los resultados de las entrevistas:

[...] es la asesoría que incluye, desde las cuestiones de capacitación, hasta las de acompañamiento, o sea el ir a observar el trabajo del docente, el ir orientándolos, mejorar sus procesos de enseñanza y bueno pues la capacitación, por ejemplo ahora con lo de la reforma, pues son quienes dicen cómo se tendría que hacer además de ser ellos quienes directamente están apoyando al maestro en estos y otros cambios.

Existe un manual de funciones que especifica cada uno de los procesos que tienen que realizar; que por cierto se menciona que están en proceso de reformulación.

Ante la pregunta sobre la actualización del equipo de jefes de enseñanza se refiere que estos procesos de capacitación se realizan a nivel nacional, aunque también es de forma local, y en ocasiones de manera personal, debido a su participación en el programa de carrera magisterial donde tienen que llevar cursos. Cabe señalar que en una de las respuestas se percibe que “no hay mucha promoción de una actualización institucional”. Esta frase dicha en un contexto de reflexión al tener que dar cuenta de algo que no se encuentra de dónde decirlo, resulta relevante si se considera que el proyecto de este estudio es la intención de colaborar justo en estos procesos de formación.

Con respecto a los procesos de formación, se reconoce que hay aprendizajes compatibles tanto para docentes como para jefes de enseñanza, pero que algunos contenidos competen solamente a la función de los jefes de enseñanza.

Para efectos de seguimiento de los resultados de su función se refiere que es variable de acuerdo con el subsistema del que se trate: secundarias generales y secundarias técnicas, pues cada uno tiene su propia organización departamental para el seguimiento. En secundarias generales está claramente establecido que el jefe de enseñanza depende del supervisor de la zona, entonces como equipo de supervisión ellos determinan qué van haciendo, de tal forma que si hay alguna decisión del departamento lo siguen y si no, ellos como equipo deciden qué hacer dentro de la zona, claro que también hay variables en la zona, unas son las ideas, otras cómo debería de funcionar teóricamente, pero tienen más delimitadas sus funciones. El supervisor aunque también tiene que hacer funciones de asesor, se enfoca más al trabajo administrativo, y los jefes de enseñanza a la labor técnico pedagógica.

En el caso de secundarias técnicas, se menciona que:

[...] aunque también hay buenos equipos de supervisión, hay más problema, porque no se han clarificado muy bien las jerarquías, de ahí que existan muchos jefes de enseñanza que no reconocen al supervisor como el coordinador del equipo, lo cual propicia cierta anarquía y un bajo rendimiento y, por lo tanto, no hay una planeación, un seguimiento de sus funciones; entonces creo que ese es un problemas del sistema; por otro lado,

también hay una diferencia del subsistema en general, entonces a veces hay uno o dos adscritos a esa zona, que probablemente no pueden atender muchas escuelas, pero sí muchas asignaturas y muchos maestros, en técnicas hay un poco más de personal, pero a veces la productividad tampoco es muy buena (C.E.C.P.).

Siguiendo con la entrevista, el C. E. C. P. menciona:

[...] los jefes de enseñanza están adscritos a las zonas, independientemente de su especialidad, inicialmente los jefes de área estaban adscritos al departamento y desde el departamento se distribuían a las escuelas o a las zonas que lo requerían en algún apoyo donde ellos eran especialistas, después por diferentes cuestiones algunas de carácter personal, se les ubicó por zonas para que cada quien estuviera cerca de su lugar de residencia, actualmente están dos o tres jefes de enseñanza con un especialista cada uno, en otros casos dos, pero con la especialidad que tienen ellos, para apoyar a todos los maestros de las asignaturas dentro de su zona, aun cuando no sea su especialidad (C.E.C.P.).

A partir de la entrevista realizada al responsable del Plan, Programas y Proyectos Educativos en el nivel de educación secundaria, en la rama de secundarias técnicas se reconocen dos figuras para la función asesora; en primer lugar, se menciona a los jefes de enseñanza, quienes tienen una plaza destinada específicamente para esta actividad, se dice que “existe una gran cantidad, en nuestro estado aproximadamente son 38 y 4 asesores técnico pedagógicos que no tienen la clave, pero están desempeñando la misma función, esto es un trabajo a nivel de zona escolar, dentro de las escuelas hay otra figura de secundarias técnicas que también desempeñan la función de técnico pedagógico, y le corresponde específicamente al coordinador de actividades académicas, sin embargo, el proceso de reforma, ahora los coordinadores de entidades tecnológicas, tendrán que integrarse también a este mismo proceso, como usted sabe ya, actualmente porque no hay separación entre lo que es asignaturas y organizadores, sino todos los planes de estudio son considerados asignaturas (e2. R.P.P.y P).

Durante el periodo de las entrevistas, los apoyos aseguran estar en procesos de capacitación para jefes de enseñanza y supervisores; del plan y programas de estudio, el compromiso o la finalidad de éste, se asumen desde la necesidad existente sobre que sean ellos quienes a futuro realicen programas de capaci-

tación en cada una de sus zonas escolares con esas figuras, agregando además a posibles directivos, que aunque no realizan la función de una manera directa tienen inferencia en el aspecto técnico pedagógico.

También se menciona que “es la figura del jefe técnico pedagógico a quien le corresponde determinar las líneas de acción, que se realizan en cada una de sus zonas escolares, los procesos de capacitación, la organización de algunas actividades también técnico pedagógicas a nivel estatal, y que después tendrán que ir bajando hacia las obras y luego hacia los centros escolares, en contraparte existe la otra figura que es lo técnico, lo objetivo y de procesos y él coordina a los inspectores generales y realiza funciones de manera similar” (e2. R.P.P.y P).

El reto expresado en estas entrevistas, sin duda, refiere a la formación de equipos de supervisión, pues se expresa tener ya mucho tiempo y no se ha logrado, pues continúa enfocándose a lo administrativo, pero también se reconoce que el jefe de enseñanza tiene gran parte del conocimiento técnico pedagógico y una mínima parte en lo administrativo, es decir, aquí está el equilibrio, no obstante se enfatiza en la necesidad de vincular el trabajo de ambos y que las zonas escolares los vean como un equipo; se reconoce y se enfatiza que existen diferencias que no se pueden superar, pero se afirma estar en el proceso.

En relación con la distribución se refiere que ésta no es equitativa, dado que la idea inicial era asignar a un jefe de enseñanza por cada asignatura en cada zona escolar, y un equipo trabajando en la reforma; hablando en un sentido idealista se menciona que debería haber aproximadamente 12 jefes de enseñanza, tomando en cuenta a los de 3º y 2º grado, es decir, 12 personas por zona; sin embargo, se reconoce que no es posible cubrir todas las plazas y la mayor parte de ellos está ubicado en zonas de región centro.

En este sentido, algunas zonas están muy descuidadas, por ejemplo en la zona Huasteca, la zona número 12 sólo tiene un jefe de enseñanza, quien se encarga de la asesoría de todas las asignaturas, en cambio, en otras zonas hay dos o tres o hasta cuatro, que es la cantidad mayor en una zona, y ellos se dividen las asignaturas y tratan de apoyar a los docentes; si bien no se trata de una especialización, si es la intención y eso se pretende hacer. No obstante, esta debilidad que demerita la calidad de la asesoría se identifica como un problema que ya ha sido vislumbrado por el departamento.

Otro aspecto interesante de las entrevistas ha sido el manual de operaciones que, como se menciona, ha sido rebasado, incluso se reconoce que no depende del área de donde surge, por lo que entendemos que el desfase es importante y se plantea como urgente hacer una adecuación estatal al mismo.

No obstante esta situación se dice que “ellos conocen y tienen las funciones bien claras de lo que deben desempeñar, aunque hay algunas limitantes como las que ya comentaba, de que no podemos ser especialistas en todo, es decir, se apoya en lo general a los docentes, pero si hay deficiencias porque ellos mismos reconocen que no pueden tratar con el docente por desconocimiento ya sea de los contenidos, ya sea de las temáticas propias de las asignaturas, y es difícil pues que todos manejemos, la currícula”.

Respecto del perfil se vuelve a mencionar no existir un requisito específico que se le solicite, se asegura que ha sido a través de la vía sindical bajo una propuesta, además de una solicitud de haber tenido el cargo de director para poder pasar al siguiente nivel que es ser jefe de enseñanza. Sin embargo, se expresa que “en la política de los últimos meses, en la secretaría se está estableciendo, ya la modalidad de concursos, es decir, se lanza una convocatoria, se aplican algunos instrumentos, se les piden documentos comprobando la preparación, se da la evaluación de esos elementos, son en esos aspectos que ahora no recuerdo con certeza, pero ya se trata de hacer un proceso, un poquito más fino, por llamarle de alguna manera, ahora nada más hay un jefe de enseñanza, de esa forma, los demás llegaron de la manera antigua y dos fueron casos que se dieron por escalafón, ellos obtuvieron su clave, directamente de director pasaron a jefe de enseñanza, por medio de escalafón” ( e2).

Dentro de la función de los jefes de enseñanza está la recopilación de las evidencias de lo que realizan, en las escuelas llevan un diario de control, así también el subjefe técnico pedagógico les tendría que pedir un informe de forma periódica. Sin embargo, se reconoce que existen irregularidades: “hemos tenido diversas situaciones en seguimiento permanente y sistemático, podríamos decir que se ha ido desvirtuando un poquito esto de los informes porque algunos entregan, otros no, y esto debido a que estuvo caótico el sistema de las secundarias técnicas, pero antes sí era más sistematizado, y bueno pues se están regularizando las cosas, sin embargo, las políticas hacen que esto se trunque” ( e 2). Aunado a ello, se menciona la separación entre la

dependencia estatal de las secundarias generales y la dirección central de las secundarias técnicas.

El jefe de enseñanza trabaja bajo cuatro líneas de dirección, derivadas del proyecto de transformación escolar 2006-2009 vigente:

- Las visitas de acompañamiento y de asesoría
- La capacitación y actualización
- La atención a la reforma
- La feria académica son las líneas de acción que tenemos

Uno de los jefes de enseñanza entrevistado menciona que en su zona son seis los responsables, entre los que están: un profesor de historia, uno de ciencias, uno de formación cívica y ética, uno de tecnologías, el inspector, otro de matemáticas y el profesor entrevistado, entre quienes se toman las decisiones con relación al proyecto educativo de la zona en las líneas de acción mencionadas.

En cuanto a las visitas, se señala que se realizan tres visitas ordinarias al año, de las que los directores están previamente enterados tanto de la fecha como del objetivo de la visita, con el fin de que también ellos presenten sus dudas. Respecto a la capacitación, a lo largo del año en el PAT se seleccionan varias fechas para discutir los temas; para el caso de la entrevista realizada se menciona como ejemplo el tema: el análisis del acuerdo 384. La otra línea mencionada es la feria académica que durante la entrevista se mencionó no saber de dónde surge, pues se dice textualmente: “quiero saber quién nos metió en esta bronca que es mucho trabajo y que sólo en SLP se está aplicando” (e 3).

Una característica que se pudo identificar en la función del jefe de enseñanza es la necesidad de la convergencia de líneas de acción, como es el caso de las ferias, la capacitación y el trabajo en las academias, pues se expresa de forma enfática no haber tiempo suficiente, resulta relevante el comentario dicho durante una entrevista:

[...] buscamos también espacios que nos regalan, no sé un día los directores que nos prestan a gente, otro punto es que cuando vamos a la visita, les pedimos de uno hasta tres módulos, se los pedimos con tiempo, para que ellos organicen la escuela, y nos suelten a la gente, cuando llegamos y nos presentamos, y les damos el oficio de la visita, allí les

aclaremos que vamos a solicitar con tiempo y ellos organizan, y se lo sueltan a la academia de la escuela, ese es otro espacio, la academia sola, y otro, que no ha querido avanzar nada y que está muerto, muerto, es el consejo técnico pedagógico, de la escuela (e. 3).

Esta situación se explica por el mismo profesor cuando refiere que:

[...] yo pienso que son espacios de poder, el consejo técnico se ha interpretado un espacio de medición de fuerzas, entre el equipo de supervisión y los directivos, al revés los directivos contra nosotros, el ejemplo último es el de la feria, en la feria pedagógica, que implica trabajo adicional trabajando con el consejo técnico de zona, nos damos cuenta de la reacción de enojo, de angustia, de preocupación, de los directivos, pero todo parte del hecho de no comprender el acuerdo 384, no comprenden con H verdad pero sí alcanzan a olfatear, que esto implica trabajo adicional o que implica un cambio y una nueva actitud, porque es la reforma, es la metodología de proyectos, y ellos como no están empapados en esto, todo lo desconocido les causa temor, entonces por eso reaccionan, airados, hasta reaccionan ofendidos, porque creen ellos que es un asunto del equipo supervisor, no hay un oficio, en el punto 8 parece ser, el actual jefe de departamento, en el punto 8 exactamente, maneja que hay que instituir la feria académica en nuestro sistema, como un espacio de rendición de cuentas, dentro de 11 puntos que dan como políticas de trabajo, cuando todos pensábamos que con este jefe de departamento, que es de sección sindical, nos la íbamos a llevar más cómodo que con la maestra Lorenza, salió peor, ahora pide más trabajo este (e 3).

La valoración del jefe de enseñanza es complicada, se manifiesta que deberían ser los maestros los que opinen de ello; en las entrevistas coinciden en que no se asesora si no se aprende con ellos, y que les ha costado mucho ganarse la confianza de sus subordinados a quienes tendrían que asesorar. Se refiere que es tan difícil que incluso el tono de voz implica aceptación o rechazo, pues se dice:

[...] a la gente no le gusta el tono de voz golpeado y fuerte pues creen que les estás gritando, esa es una, la otra es que las posiciones culturales, pues sienten que son espacios que no se deben de invadir, no les gusta que uno vaya y les diga algo, entonces hay que hacer tiempo, hay que preocuparse, despacio, despacio, y yo pienso que el hecho de

aceptar que ya no me corran y que yo a la hora que quiera, vaya y me meta en un aula con cualquiera de los dos, pues yo creo que ya es una ganancia ( e. 3).

Ésta es, sin duda, una forma o una evidencia que los jefes de enseñanza observan como aceptación, la relación interpersonal es tan importante que uno de ellos menciona: “ahora cuando me ha tocado trabajar con todos, cuando se han hecho las reuniones de las escuelas colegiada, me he fijado que no hay la misma aceptación, con los que no tenemos esa interrelación, o sea, yo le puedo decir de mi gente, sus nombres, el nombre del marido, cuántos hijos tiene, en dónde vive, eso es de lo que me he encargado, en preguntarles si es madre soltera, en fin, es conocernos la clave” ( e.3).

Esta dimensión humana que se menciona reiteradas veces también tiene su lado opuesto cuando se refiere que no siempre es posible y para ello se cuenta una anécdota:

[...] llegó un nuevo director con quien se ha hecho un abismo, es una persona que no acepta nada, un ejemplo es que yo regresé el día 7 de México, el día 10 de diciembre me presenté en la escuela de él, para solicitarle que abriera un espacio para compartir con la academia lo que vimos en México, me dijo que quería ver qué habíamos visto antes, se lo entregué y me dijo, ‘bueno, después le doy una respuesta’. El martes fui y pues me sorprendió y me dijo con hilaridad, ‘quiero hacerles unas observaciones sobre el material que me trajo usted’, siendo que ese material no lo hice yo, lo hicimos allá en una semana, trabajando de las 9 de la mañana a las 2 de la tarde, y de las 4 a las 8, un grupo de 60 gentes, para que una persona, digo no porque dude de su capacidad, con una persona contra 60 que discutimos, me diga, ‘tengo unas observaciones que hacerle’, le dije que sí, ...ellos piensan que lo que lleva uno es una imposición, pero yo siento que es por lo mismo, y todo eso ha originado esas desavenencias, claro, los directores, yo siempre he dicho, que el director es la antítesis de la tesis del jefe de enseñanza, o sea no los pueden ver y todos quieren ser (e.3).

Con respecto a la relación con los supervisores indican que depende, según la capacidad de cada supervisor para aceptar que se está en un proceso de aprendizaje permanente; se mencionan algunos ejemplos como el caso del profesor que en cada reunión bromeaba diciendo que llegaba a la escuelita y les pregun-

taba a los jefes de enseñanza qué se aprendería hoy, a diferencia de otro caso donde el supervisor expresaba que se trabajaría igual que donde él trabajaba antes, actitud que denota imposición de 1 contra 5, que son en la zona, lo que según los entrevistados ya no es adecuado para hacer un equipo de trabajo académico. Cabe señalar que éste último es mencionado como “una eminencia un máster que cree saberlo todo”.

Asimismo, destaca el comentario sobre el reciente conflicto contra la anterior jefa del departamento: “tenía un odio contra la figura que la quería desaparecer, puso a los jefes de enseñanza debajo de los supervisores y antes eran homólogos, ese ha sido el pleito ancestral” (e.3).

Otro hallazgo interesante en el análisis de las entrevistas resulta la reflexión que se hace del por qué no se acepta tan fácil esta figura, ya que cuando se menciona que los docentes refieren al origen más que a la naturaleza de la función, están diciendo que no importa a lo que se venga, sino que lo fundamental es quién y por qué lo pusieron en dicha función, de tal forma que si fue vía sindical de entrada ya hay un enorme obstáculo, o si fue conocido antes incluso se menciona: “qué me va a enseñar ese si era peor que yo... se fue al congreso y... antes estaba a disposición y... ni planeaba cuando era profe... lo iban a correr por briago... se acostó con fulano...; o sea no se rompen la cabeza por cosas filosóficas... yo creo que por eso no hay muchas mujeres”.

Otro aspecto relevante es la mención que se hace sobre el estilo de asesoría y de las demandas de los docentes cuando piden que el jefe de enseñanza tome el grupo, o cuando se le pide opinión y después no es de agrado la respuesta porque esperaban que legitimara lo que ellos ya habían decidido sin su labor especial. De igual importancia resulta la afirmación que se hace con referencia a la participación del jefe de enseñanza en el mejoramiento de la calidad, pues se dice que ellos ya levantaron la voz y han avanzado en la calidad, ya tienen cañón, les pagan viáticos, tienen computadora, entre otros beneficios asumiendo que “la calidad cuesta y que tiene que ver con tener condiciones... se requiere de inversión educativa”.

# SITUACIÓN DE LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

ALICIA HERNÁNDEZ

## DIRECTORIO DE LOS ATP DE EDUCACIÓN INDÍGENA

En educación indígena existe el Acuerdo 427 mediante el cual se emiten las reglas de operación del programa asesor técnico pedagógico, que entra en vigor el 1º. de enero de 2008. Este acuerdo se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y establece en su eje 3, objetivo 9, el propósito de “elevar la calidad educativa”, y en la estrategia 9.2 el reforzamiento de la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.

En este sentido, el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), integrado por mujeres y hombres, es implementado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia de la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas; es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, con el fin de asegurar su funcionamiento eficaz en la búsqueda de que

todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarios para un desarrollo personal y social adecuado.

A diferencia de los otros niveles educativos, el PATP está orientado por los principios de la educación intercultural bilingüe, concebida como aquella que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; alienta el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad, la justicia y la no discriminación para todos; favorece el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra; ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del subsistema de educación indígena.

A partir de enero 2008, el ATP en este subsistema se inserta, a su vez, en el programa mencionado, el cual asume que la formación docente es el proceso en el que los profesores se convierten en profesionales de la educación capaces de fortalecer las habilidades intelectuales de los alumnos, promover aprendizajes y formas de convivencia en un aula multicultural y diversa, y propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. El proceso de formación docente se constituye por cursos, talleres de capacitación y actualización o asesorías, que se ofertan a los maestros, para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en su práctica docente, proporcionados por un conjunto de instituciones y organismos articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública, bajo la dirección de las autoridades educativas estatales. En el discurso se pretende que estos espacios observen un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la formación continua de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación primaria que se ofrece a las niñas y los niños indígenas.

### **Asesor Técnico Pedagógico**

Es un docente capacitado por su formación o experiencia que se encarga de brindar asesorías técnico pedagógicas a las maestras y los maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena. Esta función se realiza a través

de una estrategia de intervención pedagógica, que consiste en la implementación de un conjunto de acciones que permite modificar, fortalecer o consolidar las competencias de los profesores para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa.

**El equipo técnico estatal.** Es el personal responsable del apoyo técnico pedagógico en las distintas instancias del subsistema de educación indígena en las entidades federativas. Los Centros para la Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB) pretenden ser las escuelas de educación primaria consideradas como centros escolares ejemplares, en donde se experimentarán y diseñarán estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, así como en diversas formas de organización de trabajo escolar y el uso óptimo y pertinente de los materiales elaborados en lengua indígena y español; en el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura de manera bilingüe y el desarrollo de habilidades del pensamiento que conduzcan a los educandos en el proceso de “aprender a aprender”. Funcionarán como “grupos de referencia”, en la inteligencia de que los procesos allí desarrollados tenderán a ser compartidos con los demás miembros de la comunidad educativa de la zona escolar; los CADEIB podrán ser indistintamente escuelas de organización completa, incompleta o multigrado.

**Las Jornadas de asesoría o la asesoría.** Es el conjunto de acciones desarrolladas bajo el enfoque de la educación intercultural bilingüe para mejorar las competencias de los docentes de una zona escolar: apoyando el trabajo docente en los ámbitos de planeación y desarrollo de la enseñanza; impulsando el trabajo colegiado y la formación docente en el centro de trabajo, y promoviendo prácticas de gestión escolar efectivas. Estas actividades son:

- Trabajo colegiado con docentes por grado.
- Trabajo colegiado con docentes del nivel de primaria.
- Observaciones y retroalimentación de la práctica docente.

En este sentido, es clara la forma en que el ATP al mejorar, a través de sus asesorías, la práctica docente contribuye con ello a elevar la calidad de la educación indígena, esta función es o debe ser orientada por la educación intercultural bilingüe.

El ATP se concibe como un agente educativo, mujer u hombre, especializado en la asesoría pedagógica que desarrollará sus acciones dentro de las zonas de supervisión, fortaleciendo junto con los jefes de sector y los supervisores de zona, el trabajo académico. En este subsistema también el ATP es un miembro del equipo de supervisión.

El PATP opera en las 24 entidades federativas en que se prestan los servicios de educación indígena, con énfasis en los CADEIB y en las escuelas primarias con bajos resultados en la prueba ENLACE, así como en aquéllas ubicadas en los 100 municipios con más bajo índice de desarrollo humano y muy alta marginación social. El PATP atenderá, desde la fecha mencionada, a las profesoras y los profesores frente a grupo de educación primaria del subsistema de Educación Indígena que laboren en los centros educativos de la zona de supervisión que cuentan o no con clave oficial, en los CADEIB y en las escuelas primarias con bajos resultados en la prueba ENLACE.

**Apoyo técnico-pedagógico.** Consiste en acciones de la DGEI para la capacitación, actualización y dotación de materiales a los ATP, así como en asesoría y capacitación a los equipos técnicos de educación indígena de cada una de las entidades federativas participantes en el PATP. Existe un apoyo económico que son fondos que permiten al ATP llevar a cabo sus jornadas de asesoría, previendo que en las mismas deberá realizar gastos en la compra de materiales de apoyo, traslado y alimentación.

Cada ATP inserto en el programa recibirá \$250.00 (doscientos cincuenta pesos) por jornada de asesoría. Debe cubrir hasta 8 jornadas de asesoría al mes, es decir, que podrá recibir hasta un monto máximo mensual de \$2,000.00 (dos mil pesos).

Dentro de este convenio se establece que se podrán ejercer recursos presupuestarios para establecer un sistema de seguimiento, control y evaluación de procesos y resultados del PATP a nivel estatal, con el fin de que se pueda contar con información para la toma de decisiones sobre la mejora de la capacidad de gestión y la pertinencia de los servicios. Para ello, el convenio plantea la posibilidad de realizar reuniones informativas y de nivel académico; dotar de equipo de cómputo y su respectivo servicio de mantenimiento; asesorías especializadas; adquirir mobiliario, equipo, bibliografía y consumibles; así como proveer recursos para viáticos y pasajes del Coordinador Estatal del PATP y de los ATP.

De igual forma, para mejorar el perfil académico del ATP en el contexto de una cultura de formación continua y la superación profesional del personal responsable de las asesorías a las profesoras y profesores de educación primaria indígena, con el fin de que cuente con las herramientas necesarias para mejorar los procesos de gestión, planeación, desarrollo y evaluación. Para ser ATP se requiere: poseer estudios mínimos de licenciatura o experiencia docente de tres años como mínimo, aprobar el examen de conocimientos y habilidades, tener conocimiento de la problemática y haber desarrollado actividades técnico pedagógicas y/o docentes en dicha zona.

El ATP tiene entre sus obligaciones elaborar un informe por cada jornada de asesoría, además de un informe mensual sobre las actividades en los CADEIB y en los demás centros escolares de la zona correspondiente, documentando el nivel de intervención y los resultados obtenidos en las asesorías; estos informes deberán contar con la firma y el sello del director del centro escolar y del supervisor de la zona escolar, así como el nombre y la firma de las maestras y maestros asesorados. Deberá elaborar el programa de trabajo de acuerdo con lo que establece el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe. Deberá contener: la problemática educativa identificada junto con el supervisor escolar, el procedimiento de solución y los medios para verificar la atención de las dificultades encontradas.

Conjuntamente con el supervisor escolar, los ATP y el coordinador del PATP, además de promover el desarrollo del programa en las escuelas de la zona escolar, deberá identificar los denominados CADEIB a partir de los cuales se dará seguimiento permanente y continuidad operativa a las acciones de concreción y consolidación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de mostrar su pertinencia y trascendencia en el mejoramiento de la calidad de la educación en el medio indígena.

Una obligación del supervisor ante este convenio es realizar visitas a los centros de trabajo para verificar el cumplimiento de las acciones pedagógicas del ATP. A partir del análisis de los informes de asesoría, deberán enviar al jefe de zonas de supervisión un informe, a fin de que esté enterado de los avances pedagógicos en su sector y planee las acciones conducentes. A su vez, los jefes de supervisión de zona también deberán informar de los avances pedagógicos en su sector al coordinador del PATP en el estado, a partir de visitas a las zo-

nas escolares y del análisis de la información proporcionada por el supervisor escolar.

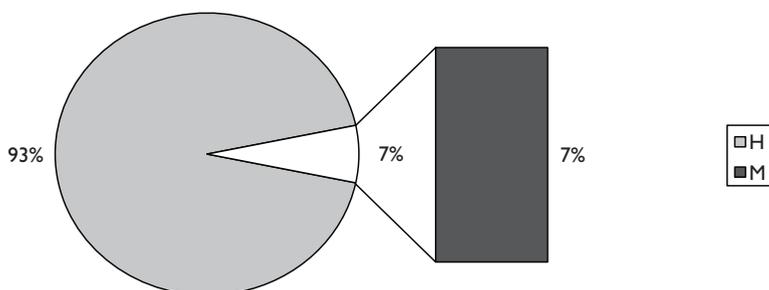
El coordinador del PATP deberá realizar funciones de asesoría en los mismos términos que el ATP, así como el seguimiento administrativo y la elaboración del programa anual de capacitación, seguimiento y evaluación del PATP en coordinación con la DGEI, a través de la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena.

Los indicadores de resultados previstos desde el convenio tienen que ver con:

- La incorporación de elementos que enriquezcan la currícula, a partir del contexto cultural y lingüístico local.
- El uso de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio, el uso y aprovechamiento de los materiales educativos (tanto en lengua indígena como en español).
- El fortalecimiento de estrategias y técnicas de enseñanza de las matemáticas y del español, principalmente.
- Definir mecanismos para la evaluación de los aprendizajes.
- Inducir, propiciar y apoyar los procesos de actualización y capacitación de los docentes.
- Favorecer entre los directivos y el personal docente la apropiación y puesta en práctica del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Orientaciones para la elaboración y gestión del proyecto escolar.
- El fortalecimiento del trabajo colegiado y del aprendizaje cooperativo.
- La promoción de la participación de la comunidad, en particular de las madres y padres de familia, en las actividades escolares.
- Promoverán y fomentarán aptitudes de liderazgo académico entre las profesoras y profesores para que éstos impulsen actitudes participativas de alumnos y de la comunidad, buscando la consolidación del aprendizaje de éstos.
- Realizar las ocho jornadas de asesoría al mes en los CADEIB o en las demás escuelas de la zona de supervisión conforme a lo establecido en estas Reglas de Operación, y presentar los informes de cada jornada de asesoría, así como un informe mensual al coordinador del PATP.

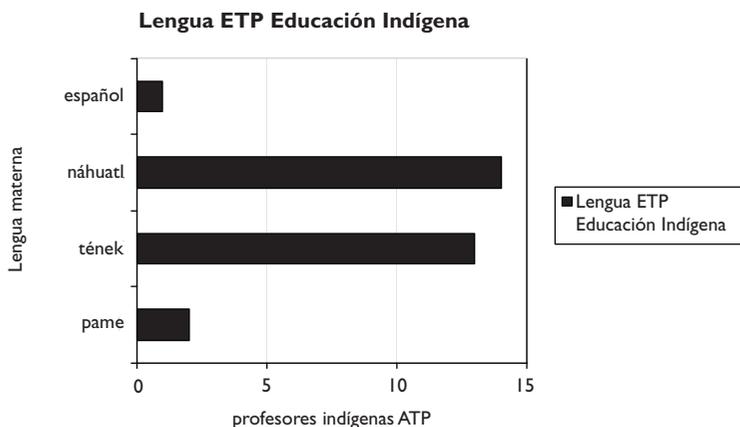
- Fomentar la difusión de actividades y prácticas culturales de la comunidad, las costumbres y sus tradiciones; también deberá propiciar el conocimiento de otra u otras culturas y costumbres con las que se relaciona en su entorno comunitario y con la cultura nacional.
- Propiciará un replanteamiento de la actitud del profesor con relación a su actividad docente, buscando la consolidación de un proceso de aprendizaje amplio, consistente y pertinente, así como el desarrollo de las habilidades requeridas para generar nuevos conocimientos y saber aplicarlos a la realidad.
- El equipo técnico estatal, el coordinador del PATP, el supervisor escolar y el ATP elaborarán un programa de asesoría que deberá contener: la problemática identificada en la zona de supervisión y con los docentes que realicen la asesoría, el procedimiento diseñado para atender esta problemática, el instrumento de evaluación diagnóstica para el docente asesorado, el desarrollo de la asesoría, los ejercicios de aplicación de los productos de la asesoría, el instrumento de evaluación del producto de la asesoría y sugerencias y recomendaciones para las siguientes asesorías.

**Gráfica I**  
**Género ATP Educación Indígena**



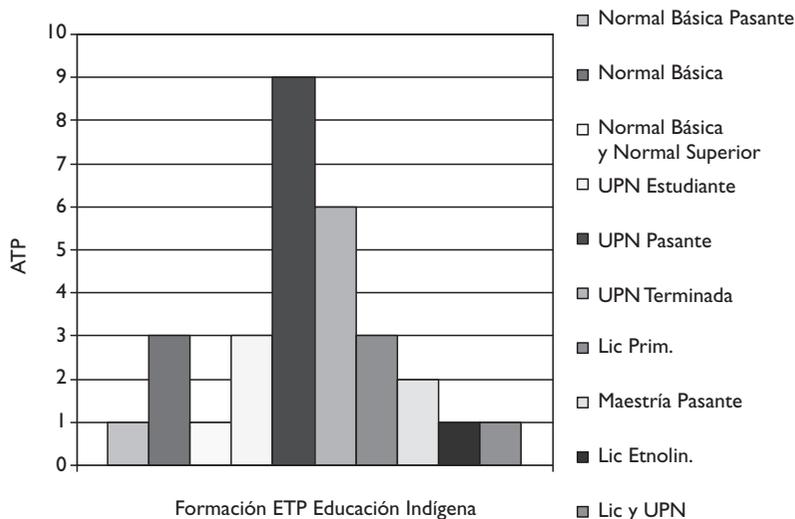
A diferencia de los otros niveles educativos que aquí se han presentado con predominancia del género femenino para la función de la asesoría técnico pedagógica en educación básica, lo que este dato nos permite observar es que en el subsistema de educación indígena el género predominante es el masculino, lo cual sin duda es también un reflejo de las prácticas culturales de la región con referencia a las posibilidades de las mujeres para desarrollarse profesionalmente.

**Gráfica 2**



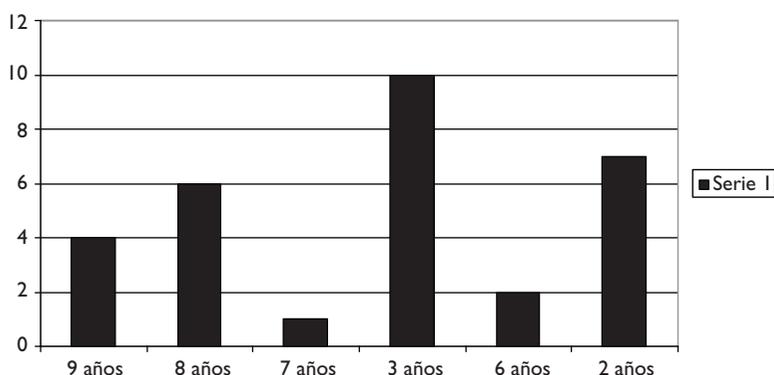
Como puede observarse, en la gráfica 2, de los asesores técnico pedagógicos de educación indígena un alto porcentaje tienen como lengua materna el náhuatl y el tének a diferencia del pame, que en éste como en otros ámbitos es clara su marginación. En un análisis más profundo se puede comparar la lengua materna con el lugar de adscripción, dado que también esto constituye un serio problema educativo, pues no siempre laboran en las mejores condiciones de comunicación.

**Gráfica 3**



En relación con la formación de los asesores técnico pedagógicos de educación indígena podemos apreciar la diversidad existente, no obstante también es claro que se han preocupado por su formación y constituyen una planta docente que, en su mayoría, cuentan con un proceso de formación que les permite apoyar pedagógicamente a su subsistema. Resulta relevante enfatizar la formación de quienes han seguido desarrollándose profesionalmente en el posgrado, y de aquellos que con base en sus requerimientos laborales y académicos han cursado licenciaturas y maestrías con relación a su espacio de intervención docente, como es el caso de los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Educación Indígena o en licenciaturas de etnolingüística, o bien quienes han cursado más de una licenciatura.

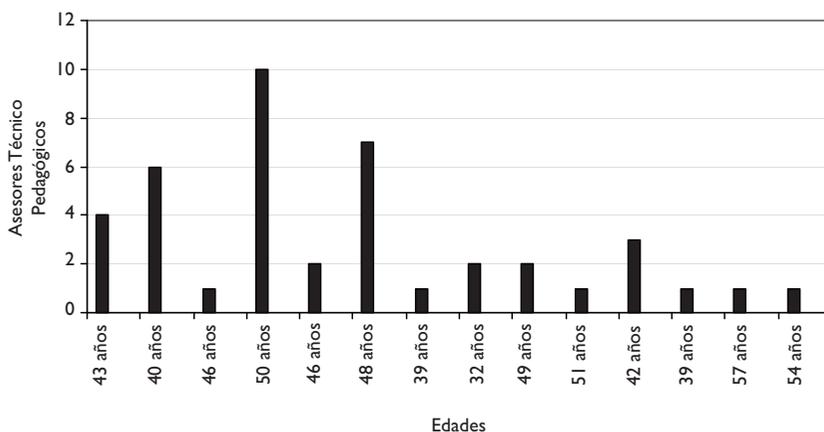
Gráfica 4  
**Antigüedad de los ATP Educación Indígena**



Como puede apreciarse, la planta de asesores técnico pedagógicos tiene una antigüedad en la función asesora que fluctúa entre 2 y 9 años, no obstante es notorio que existe una planta docente joven en su mayoría, ya que un alto porcentaje cuenta con apenas 3 años en la función, lo cual no necesariamente es una debilidad, pues es justo en la coyuntura de la entrada al programa de asesor técnico pedagógico para el subsistema de educación indígena.

En la gráfica 4 se puede apreciar la antigüedad en el servicio como profesores, en la gráfica 5, que registra la edad de los ATP, se observa que la planta docente fluctúa entre 32 y 57 años de edad, predominando los de 43 a 49 años.

**Gráfica 5**  
**Edades de los ATP de Educación Indígena**



Por lo antes mencionado, y dado que la responsabilidad de los ATP es de influencia directa en la formación continua del personal docente en servicio, en el siguiente capítulo se aborda el pronóstico, contenido que trata de documentar el análisis de lo acontecido en un diplomado de asesoría técnico pedagógica, producto de la segunda etapa del proyecto de investigación: “Formación de recursos humanos de alto nivel para el diseño y operación de un modelo de asesoría técnico pedagógica para la calidad de la educación básica de San Luis Potosí”,<sup>9</sup> hace

<sup>9</sup> El caso objeto de estudio es el estado de San Luis Potosí, el cual está conformado por 58 municipios. Para efectos de una regionalización es dividido por el INEGI y el gobierno estatal en cuatro regiones: Huasteca, Media, Altiplano y San Luis. A su vez, estas cuatro regiones del estado han sido divididas por el PDU-SLP en diez microrregiones funcionales:

**Altiplano Oeste:** Salinas, Villa de Ramos, Santo Domingo.

**Altiplano Centro:** Charcas, Venado, Moctezuma, Villa de Arista, Villa Hidalgo.

**Altiplano Este:** Matehuala, Cedral, Vanegas, Catorce, Villa de la Paz, Villa de Guadalupe, Guadalcázar.

**San Luis Norte:** San Luis Potosí, Soledad de Graciano Sánchez, Mexquitic, Cerro de San Pedro, Armadillo, Villa de Arriaga, Ahualulco, Zaragoza.

**San Luis Sur:** Santa María del Río, Villa de Reyes, Tierranueva.

**Media Oeste:** Rioverde, Ciudad Fernández, San Ciro de Acosta, Villa Juárez, Cerritos, San Nicolás Tolentino.

**Media Este:** Ciudad del Maíz, Alaquines, Cárdenas, Rayón, Santa Catarina, Lagunillas.

**Huasteca Norte:** Ciudad Valles, Ébano, Tamuín, Tamasopo, El Naranjo, Tanquián de Escobedo, San Vicente Tancuayalab.

**Huasteca Centro:** Tancanhuitz de Santos, Tanlajás, Tampamolón, San Antonio, Aquismón, Huehuetlán.

énfasis en la necesidad de organizar, desarrollar y valorar acciones conducentes a la mejora de la calidad educativa mediante el desempeño de los ATP con una participación apoyada en la formación profesional comprometida, como menciona Alba Martínez Olivé (2008), es necesario que la asesoría sea: Horizontal, democrática, respetuosa del saber del maestro, centrada en la escuela, formativa, profesional y colaborativa.

---

**Huasteca Sur:** Tamazunchale, San Martín Chalchicuatla, Tampacán, Matlapa, Xilitla, Axtla de Terrazas y Coxcatlán.



## CAPÍTULO II

### **EL PRONÓSTICO**

Formarse formando en la incertidumbre  
de la indefinición del rol asesor



## LA INFLUENCIA DE LA INDEFINICIÓN DEL ROL DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ  
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

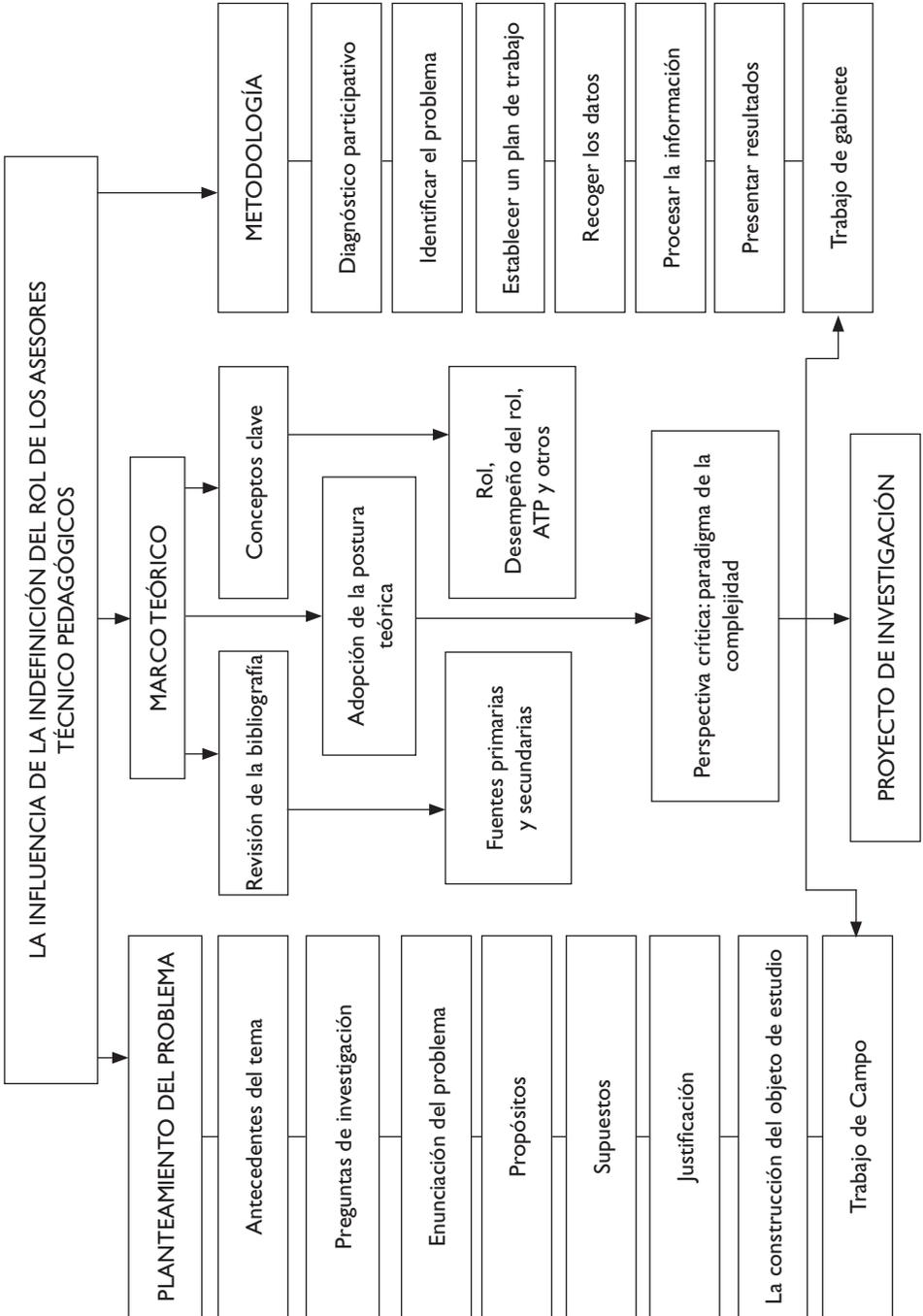
Como se ha planteado en el capítulo anterior, la indefinición del rol de los ATP se destacó como una problemática central de dichos sujetos de la educación, en relación con su situación de inestabilidad, inseguridad e incertidumbre laboral, ante la falta de reconocimiento institucional, apoyo para el desempeño del rol y las múltiples funciones que realizan en una diversidad de condiciones que complejizan su desempeño.

El proceso de investigación desarrollado concedió oportunidad de análisis y reflexión acerca de la actual situación de dichos sujetos de la educación en relación con el proceso de su surgimiento e incorporación a los servicios de apoyo requeridos al interior del estado, en donde se hace el estudio, su caracterización, sus condiciones de desempeño y la valoración de su posición asignada/conseguida (Hargreaves, 1986), ante la incertidumbre de su rol.

La metodología empleada fue la de diagnóstico participativo (Astorga y Van der Bijl, 1991), con las siguientes técnicas de investigación: la entrevista, la encuesta, la observación y la lectura selectiva. El análisis de los datos constituyó un proceso reflexivo de clasificación, interrelación y codificación, en el que fue necesario desarrollar una serie de pasos: de lectura, re-lectura, revisión y corrección; un proceso de análisis, de agrupamiento de información,

de reducción de datos por su inclusión, de interrelación y de reunión, para enfatizar la representatividad destacada por los ATP, pues el contexto de la investigación fue a nivel del caso seleccionado.

El rol de los ATP fue percibido en la diversidad de los contextos de su desempeño y en las múltiples condiciones de su construcción, con apoyo teórico-metodológico de diferentes autores que enfatizaron el rol de los ATP (Hargreaves, 1986; Rodríguez, 1996), la perspectiva de la complejidad (Morín, 1994), la mirada procesual y situacional (Granja, 2003), los procesos de constitución de la asesoría técnico pedagógica (Arnaut, 2005, en Martínez, 2006b), la situación de debilidad e invisibilidad (Calvo, 2006) de los sujetos de la investigación, las dimensiones de su práctica (Fierro, Rosas y Fortoul, 2003), la cultura institucional (Pérez, 2000) en la que participan, sus posibilidades de formación y desarrollo profesional (Imbernón, 1998), sus posibilidades de colaboración en la calidad educativa (Schmelkes, 1996) y la consideración de asumir su rol como intelectual transformativo (Giroux, 1997).



El diseño de la investigación representó diversas oportunidades de acercamiento al objeto de estudio, y en sus consecutivas aproximaciones fue necesario integrar elementos de análisis en apoyo al desarrollo de la investigación. Asimismo, representó una guía susceptible de modificaciones de acuerdo con las necesidades e intereses durante su puesta en marcha.

Fue interesante el hecho de conocer y reconocer las posibilidades de planear una investigación desde una perspectiva que la sustentara hacia un propósito que la respaldara, en un sentido integral y relevante, en pro de que el diseño de la investigación constituyera un planteamiento que concretizara su desarrollo, y permitiera la concordancia entre los elementos que la conformaron. Dicha investigación puede incitar a la construcción de nuevos objetos de investigación dada la serie de interrogantes que pueden derivarse y motivar el interés en su estudio.

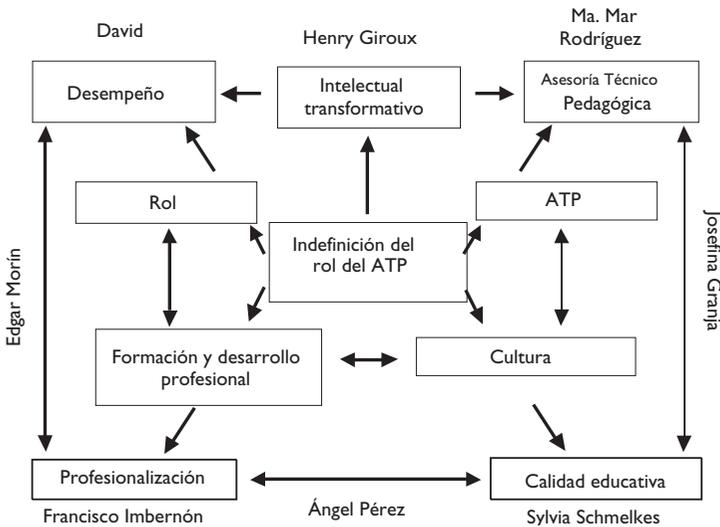
¿Cuáles son los antecedentes del surgimiento del rol del ATP y qué relación existe con su actual situación? ¿Cómo se caracteriza la figura del ATP ante las condiciones personales, profesionales y laborales en el desempeño de su rol? ¿Cómo se define el desempeño del rol del ATP, y cuáles son algunos elementos que lo constituyen? ¿Cuál es la relación que se establece entre la indefinición del rol del ATP y su desempeño profesional?, y ¿qué condiciones deseables pueden apoyar la construcción del rol de los ATP y la mejora de su desempeño? Lo anteriores son cuestionamientos que orientaron el análisis de los datos recabados, pero también se pudo constatar la complejidad de la respuesta en su carácter multifactorial.

Ante la cual fue indispensable centrar la atención en aspectos como:

- Reconocer los antecedentes del surgimiento del rol del ATP y la relación que existe con su actual situación.
- Caracterizar la figura profesional del ATP ante las condiciones personales, profesionales y laborales en el desempeño de su rol.
- Valorar el desempeño profesional del ATP en relación con la influencia de la indefinición de su rol y de acuerdo con los elementos que lo constituyen.
- Contribuir, de manera propositiva, a la construcción del rol de los ATP y la mejora de su desempeño mediante la consideración de algunas de sus condiciones deseables.

En ese vaivén de análisis fue necesario resaltar algunos puntos clave de referencia conceptual que, poco a poco, condujeron a la estructuración, desarrollo y sistematización del proceso de la investigación, se trata de las categorías que se refieren a “[...] los conceptos más generales, que sirven para dividir, separar, clasificar y relacionar los objetos y que por lo común se presentan en pares [...]” (González, 1987, p. 33). Por otro lado, dentro de la teoría crítica, retomando a McLaren se considera que “una categoría es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica. Estas categorías intentan proporcionar un marco teórico [...]” (McLaren, 1994, p. 203).

Por lo que, con la intención de acentuar elementos clave de la investigación, fue necesario considerar algunos conceptos contemplados en el planteamiento y desarrollo de la misma. Algunos de estos conceptos fueron tratados de manera general, mientras que en otros fue necesario profundizar un poco más, dada la inserción de los mismos en el objeto de estudio; además, algunos de ellos se apoyaron en el análisis mediante la distinción de pares complementarios y a la vez antagónicos, ya en el desarrollo. A continuación se refieren los conceptos contemplados como categorías centrales de los que se derivaron algunas implicaciones conceptuales más.



Cecilia Fierro, Lesvia Rosas y Bertha Fortoul.

**Esquema de categorías conceptuales**

Las aportaciones de diferentes autores concedieron oportunidad de considerar referentes fundamentales, de los que se derivaron y se complementaron otros más, cuyo sustento teórico apoyó la sistematización, misma en la que dichos conceptos contribuyeron a que el análisis de los datos empíricos integraran una visión y lectura de la realidad, donde la flexibilidad e integración de las técnicas de investigación de la metodología empleada fortalecieron el desarrollo del proceso.

El proceso de sistematización se desarrolló en atención a la triangulación de las situaciones empíricas, la revisión de aportes teóricos y la realización de interpretaciones personales derivadas del proceso de análisis de datos señalados previamente, considerando, además, que “[...] la triangulación es la puesta en marcha de diversas técnicas para la recolección de datos que permita validarlos [...]” (Zapata, 2005, p. 234), en el proceso de investigación a través de las informaciones recabadas por las distintas técnicas de investigación fue posible encontrar coincidencias que permitieron sustentar el análisis de los datos en su interrelación.

“La sistematización es un término amplio y polisémico, pero abarca desde la reconstrucción de las experiencias en su contexto y la organización de la información sobre las prácticas hasta una mirada crítica, reflexiva y prospectiva de la experiencia [...]” (Zapata, 2005, p. 224). De manera que el recuento del proceso vivido remitió aspectos objetivos y subjetivos del recorte de la realidad estudiada, por medio del proceso reflexivo, analítico e interpretativo, que fue conducido mediante las preguntas de investigación y los propósitos establecidos como guía de la investigación.

Ahora bien, en lo que respecta a la situación laboral de los Asesores Técnico Pedagógicos puede decirse que ésta responde a circunstancias diversas, bajo las cuales desempeñan su función, misma que al no estar definida plantea una diversidad de perfiles profesionales y laborales.

En primera instancia, puede identificarse que tanto en los sectores como en las supervisiones escolares se encuentran los ATP, que en su mayoría son docentes comisionados para tal función. En el caso de los sectores, los ATP tienen relación directa con los supervisores generales de sector, con los supervisores de zona y con los ATP de zona, y algunas veces con el colectivo docente, alumnos y padres de familia de las diferentes áreas que integran al respectivo sector. En el caso de los ATP de zona, ellos tienen relación con los supervisores generales de sector, con la autoridad inmediata que es el

supervisor de zona, con los docentes de su zona de adscripción, los alumnos y los padres de familia. Además, tanto los asesores de sector como los de zona establecen relaciones laborales con otras autoridades educativas, como el jefe del Departamento de Educación Primaria y los coordinadores de los diversos programas educativos.

Entre los programas educativos que integran en la función que desempeñan están: el Programa Nacional de Lectura, el Programa Escuelas de Calidad, el Programa Nacional de Actualización Permanente, Enciclopedia, Carrera Magisterial, Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. (aspecto que se profundizará más adelante). En dichos programas, los ATP reciben capacitaciones, cursos y talleres con el propósito de que compartirlos con los colectivos docentes para que sean aprovechados al interior de las aulas; ésta es una de las principales funciones que realiza el ATP: la asesoría a los colectivos docentes con la finalidad de apoyar las prácticas educativas.

Entre otras funciones que realiza, de acuerdo con respuestas brindadas por ATP de sector en una entrevista estructurada, son: promover cambios, brindar capacitación, acompañar, guiar, facilitar, motivar, animar, orientar, coordinar, auxiliar y dar sugerencias. Todo ello “Dirigido a los centros de trabajo y a las prácticas profesionales de los docentes”, así como “A todos los agentes que intervienen en el proceso educativo”.

Sin embargo, la actual indefinición de su función apunta a una problemática central que consiste en destinar mayor tiempo a cuestiones de tipo administrativo y no de asesoría, dado que son intermediarios entre los docentes y las instancias oficiales, y deben solicitar y brindar información para rendir cuentas y llevar un orden administrativo de la documentación enviada a las supervisiones escolares, lo que resulta ser una de las coincidencias más generales sobre una de las debilidades de su función, cuando lo conveniente sería destinar más tiempo a la asesoría técnico-pedagógica.

Asimismo, el ATP no tiene un horario estable, como sí es el caso de los docentes frente a grupo, ya que de acuerdo con las necesidades de la zona o del sector destina tiempos variables en la organización de actividades.

Como parte del diagnóstico realizado y según la encuesta aplicada en los tres niveles de educación básica, se encontró una diversidad en las características de los ATP mencionadas ya en el capítulo anterior y con base en ello se

señalaron problemáticas centrales; a continuación se destacan problemáticas desde la perspectiva de los propios ATP quienes refieren:

- Falta de responsabilidad y de compromiso.
- No tener el perfil ni funciones específicas.
- La incertidumbre de las funciones que corresponden.
- Correr el riesgo de perder algunos beneficios en la zona de adscripción.
- Falta de reconocimiento.
- Carga administrativa.
- Dependencia de la autoridad inmediata.
- Resistencias al cambio.
- Falta de capacitación en varios aspectos, sobre todo pedagógicos.
- Falta de recursos económicos para traslados, materiales y realización de actividades con los docentes.
- La lejanía de las zonas y escuelas de los sectores para hacer las visitas.
- Falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global.
- Los programas absorben tiempo, lo cual repercute en el acompañamiento al docente.
- Movilidad docente.
- Saturación de trabajo y programas.
- Multiplicidad de funciones.
- Poco interés de directores para dar seguimiento.
- Falta autocapacitación.
- Conscientización profesional y ética docente.
- No se cuenta con preparación especial.
- Desarticulación de programas.
- Falta de liderazgo efectivo en la mayoría de los directores.
- Lejanía de las escuelas rurales.
- Horario no definido para la función.
- La no promoción en carrera magisterial.
- Dificultad en la aplicación de la PEP 05 (Propuesta Educativa Multigrado 2005).
- Falta de dominio de enfoques y propósitos de los planes y programas.

Ante dichas problemáticas proponen como alternativas de solución las siguientes:

- Concientización y compromiso.
- La definición del perfil y las funciones del ATP y puntualizarlas con las autoridades.
- Que se actualice o norme la comisión.
- Superación personal y capacitación permanente.
- Que se apoye la situación de adscripción de los ATP.
- Más personal en la supervisión para apoyar lo administrativo.
- Apoyo de los supervisores para trabajar conjuntamente.
- Concientizar a los docentes sobre su compromiso como docentes y compañeros.
- Apoyos para viáticos y material didáctico.
- Incentivo económico.
- Elaboración de un cronograma para que no se interpongan actividades.
- Desarrollo de funciones exclusivas de Asesoría Técnico Pedagógica.
- Definir un perfil académico.
- Definir clave presupuestal.
- Definir funciones, responsabilidades y compromisos.
- Reconocimiento de la función de ATP.
- Apoyo económico y facilidades para el traslado a las escuelas.
- Respetar los tiempos y fechas planeados.
- Proporcionar recursos y capacitaciones correspondientes.
- Sensibilización a través de orientaciones y siguiendo un proyecto acorde a las necesidades propias.
- Dedicar más tiempo al aspecto técnico pedagógico que al administrativo.
- Una persona dedicada a lo pedagógico y otra a lo administrativo.
- Ofertar capacitaciones de preparación profesional, no sólo sobre las funciones sino como formación profesional.
- Recibir cursos y talleres.
- Darle a la asesoría técnico pedagógica la importancia que se merece.
- Manejo de temas actuales y tecnología.
- Cumplir con lo programado.

- Conocimiento de teorías de aprendizaje.
- Comprensión y preparación constante.
- Investigación y actualización.

Como podrá notarse, existe coincidencia al resaltar la necesidad de apoyo y reconocimiento de la labor que realizan, destacando el énfasis en lo pedagógico antes que en lo administrativo.

Asimismo, destacan que las fortalezas son:

- Responsabilidad.
- Disposición.
- Conocimiento sobre la función.
- Experiencia en asesoría.
- Deseos de apoyar.
- Compromiso.
- Entusiasmo.
- Interés.
- Actualización permanente.
- Persistencia.
- Deseos de superación.
- Formación constante.
- Habilidades comunicativas.

Sin embargo, reconocen también las siguientes debilidades:

- Falta apoyo de las autoridades.
- Altas expectativas que no siempre se logran.
- Apatía de algunos docentes.
- Lejanía de las zonas y escuelas.
- Organización del tiempo.
- Coincidencia de actividades de distintos programas.
- Falta de vinculación de proyectos para darles seguimiento.
- Desconocimiento de los programas.
- Desconocimiento de las TIC.

- Dependencia de la autoridad inmediata.
- Toma de decisiones limitada.
- Escasa experiencia.
- Se carece de formación para el mejor desempeño.
- Falta desarrollar habilidades comunicativas.
- Escaso conocimiento de las estrategias, metodologías, formas de enseñanza y organización.
- Falta de sistematicidad del trabajo.

Comparten expectativas, entre ellas destacan las siguientes:

- Reconocimiento de la función.
- Trabajo colegiado con ATP.
- Asesorar.
- Acompañar.
- Apoyar.
- Cambio de actitudes negativas.
- Mejorar prácticas educativas.
- Contribuir a la calidad educativa.
- Motivar a los supervisores y a los ATP.
- Aprender de la función y mejorar.
- Conocer los distintos programas.
- Opciones de actualización.
- Mejora de la situación económica.

Dentro de la colaboración del ATP de sector en la calidad educativa, de acuerdo con las respuestas dadas, se destaca lo siguiente:

Colaboración del ATP en la calidad educativa:

- Atención a problemáticas específicas y asesoría sobre las mismas.
- Elaboración de guías de estudio y exámenes.
- Realización de asesorías, capacitaciones, cursos y talleres, algunos de actualización.
- Información y capacitación a los ATP y a supervisores.

- Realización de visitas a escuelas.
- Seguimiento de PETE y PAT de sector.
- Búsqueda de alternativas para el mejor funcionamiento del trabajo en el sector.
- Asesoramiento a docentes para mejorar su desempeño en beneficio del aprendizaje de los niños.
- Apoyar el trabajo que realizan los ATP con los docentes de las zonas escolares.

Los asesores técnico pedagógicos manifiestan que las principales fortalezas con las que cuentan para desarrollar mejor su función pedagógica es la comunicación abierta y horizontal con el personal de las zonas a su cargo, atender las necesidades de los planteles y ser escuchas, acudir a cada plantel para atender demandas personales de orientación y asesoría.

La disposición a aprender es otra fortaleza, pues a través de ello se sigue enriqueciendo y acrecentando el acervo y capital cultural de cada asesor, al interactuar con teorías y metodologías actuales y de vanguardia, al atender la convocatoria de asistir a diplomados, cursos y talleres de actualización, al impartirlos y reproducirlos para sus compañeros docentes, sin duda, procedimientos que los van formando para el cambio y para atender problemáticas y necesidades educativas de los docentes, directivos y planteles escolares.

El compromiso y la responsabilidad con la que se conducen es admirable al comprometerse en el trato continuo con los docentes, a retomar temáticas sobre modalidades de trabajo, campos formativos y contenidos del perfil de egreso del alumno; acudir a los planteles, llevar un seguimiento de las problemáticas e implementar soluciones con estrategias didácticas.

Aunque el tiempo de trabajo se haya incrementado tanto para el asesor como para la supervisora, los asesores han dejado su horario anterior para asumir el de ocho horas, que a pesar de no recibir un salario acorde con su función, disponen del tiempo necesario y adecuado para realizar su función en zonas demasiado numerosas, o muy alejadas o de difícil acceso; esto da cuenta de que el uso del tiempo se adecua a las necesidades de cada asesora y su relación con la supervisión.

El autodidactismo es otro factor que los asesores han desarrollado como apoyo a su función, como una actitud de mejora ante el cambio y de apoyo ante

el reto de profesionalizar a los docentes a su cargo. Así, las relaciones personales también se manifiestan como fortaleza al tener buena interacción y comunicación con el personal, pues este potencial facilita el acceso a los planteles y, sobre todo, posibilita una mayor reflexión en torno a las necesidades sentidas del personal.

El acervo bibliográfico que la Secretaría de Educación proporciona a través del centro de maestros, el programa nacional de lectura y el de libros de texto gratuitos dan un sustento básico para el manejo de teorías y autores donde se fundamenten los conocimientos más actuales y dar mejores aportaciones ante cuestionamientos del personal.

El gusto por desarrollar y participar en esta función asesora es otro condicionante para que mejoren las prácticas del asesor, pues esta aceptación y enfrentamiento de retos y desafíos, de incursionar en una nueva función da la posibilidad de mejorar la práctica educativa de los docentes.

Se tiene la mejor intención de conocer y saber cómo se investiga, aunque estas prácticas demeritan mucho el quehacer del asesor, pues éste carece de un sustento metodológico o con pocas alternativas de llegar a ser una investigación; más bien se realiza de forma empírica, pero sin una sistematicidad ni rigor científico, lo cual pudiera convertir este deseo en una fortaleza para que ellas emprendieran en estos procesos de acceder, conocer y mejorar la realidad educativa del nivel de preescolar.

## DEBILIDADES EN EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN ASESORA

El principal factor que los asesores argumentan es que no cuentan con recursos económicos suficientes para desempeñar su función, pues este recurso es imprescindible para el pago de transporte para acceder a las diversas localidades donde se localizan los planteles de preescolar, para la adquisición de acervos bibliográficos; además de no contar con una clave de asesor técnico, pues su clave es de docente frente a grupo, esto impide no sólo obtener recursos acordes a su función, sino la falta de reconocimiento hacia este cargo que aún desempeñándose no tiene clave asignada por parte de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

Otra debilidad es el desconocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, pues se considera que es uno de los avances a los cuales no se tiene acceso por la carencia del software y la falta de conocimiento de su uso, por lo que es necesaria la capacitación y actualización en el uso y manejo de las tecnologías, así como la adquisición de los aparatos para su empleo.

El uso del tiempo es otra de las debilidades, pues este factor tiene que ver con el tiempo que se utiliza para orientar, para capacitar, para visitar los planteles, para elaborar materiales didácticos, para escribir informes, entre otras actividades que realiza la asesora técnica; es decir, se dificulta llevar un seguimiento y evaluación continua de los procesos que desarrollan en cada plantel y con cada docente, pues el tiempo es reducido e indispensable para la mejora de la calidad.

La falta de apoyo de autoridades en darle su lugar y reconocimiento a la función que desempeñan como asesoras técnicas, pues ésta se ve traslapada con la función técnico pedagógica de la supervisora, es decir, o se deja totalmente esta responsabilidad a la asesora técnica o se le desplaza; no se busca el equilibrio entre la autoridad y la asesora, más bien se toma como rivalidad profesional; cuando esto pudiera ser aprovechado para que se diera un acompañamiento entre las dos funciones y llegar a acuerdos que redunden en la calidad del plantel, de la práctica educativa, del personal de a zona y de los alumnos.

También se considera que el no tener estudios de maestría es una limitante para la mejora del acompañamiento, pues consideran a los estudios como principal factor de cambio y de crecimiento personal y profesional; tener una limitante es una posibilidad de mejora; sin embargo, pocas son las que se atreven a realizar un posgrado en educación.

La toma de decisiones la consideran muy limitada, en el sentido de que se les prohíbe tener influencia directa con los docentes, hasta que esta posibilidad y propuesta se valide con el visto bueno de la supervisora, ya que los ATP ven coaccionada su actividad desde la mirada de los otros, lo cual va desvalorando su trabajo como asesor.

## EXPECTATIVAS DE LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA

Las expectativas que manifiestan los asesores técnicos pedagógicos se van disgregando de acuerdo con las necesidades y debilidades presentadas, y la principal demanda que hacen es la de consolidar la clave de asesor técnico pedagógico, con lo cual se pretende un mejor salario y el reconocimiento social ante otros puestos jerárquicos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

Las percepciones van desde el sueldo de la clave inicial, hasta los niveles de carrera magisterial establecidos. De igual forma, se clasifica la participación en vertientes correspondiendo a los apoyos técnicos la tercera vertiente, con menos presupuesto que la primera y la segunda. Se encuentra casi el 47% sin incorporación a carrera magisterial, y casi un 25% en el nivel A, de ahí que sólo 28% participa en los niveles B, C, D y E del esquema de mayor percepción económica.

Otra expectativa es continuar la preparación profesional, es decir, seguir estudiando diplomados, especialidades, licenciaturas, maestrías y doctorados; asumir un cambio de actitud ante el trabajo que se realiza como asesor y buscar nuevos modelos de asesorar acordes con los diversos contextos donde se desempeñan.

La superación profesional es otra alternativa que se adquiere con cursos en torno a las actitudes, las emociones, lo afectivo, que permiten tener una superación personal para comprender al sujeto que se atiende desde el punto de vista psicológico y psicoanalítico.

El autodidactismo se manifiesta como el seguir en la búsqueda personal a través de la lectura individual y compartida, la socialización de saberes con otras compañeras y seguir mejorando la formación continua desde cada uno de sus espacios de trabajo. El dominio del programa de educación preescolar, primaria o secundaria, es otra expectativa que tienen los ATP, pues a través de ello es que nace la asesoría a las docentes de cada grupo, este es un contenido que se decide seguir estudiando y que se dificulta su aplicación y, sobre todo, asesorar desde la perspectiva de las competencias.

El desarrollo de aprendizajes significativos es otra de las tareas a comprender por parte de los asesores, ya que el estilo de docencia que se promueva será el estilo de aprendizaje que se logre con los alumnos, el rescate de metodologías situacionales que mejoren el clima de aprendizaje y los ambientes alfabetizadores se presentan como una estrategia de intervención docente.

Lo anterior permite vislumbrar diferentes vértices en el desarrollo de esta función, aunque también existen documentos que apoyan este trabajo en cada nivel educativo, por ejemplo, en el caso de preescolar se tiene la “Guía para asesorar la práctica docente orientada al personal directivo y de supervisión de Jardines de Niños” (1993) y “Funciones de asesoría del Nivel Preescolar” (2000).

Estos documentos establecen que la función de asesoría es fundamental para atender los intereses del personal del nivel, cuya tarea es lenta y compleja, y que consiste en implementar estrategias didácticas coherentes que apoyen la formación de nuevos conocimientos, así el asesor “es una figura de apoyo a la labor educativa eminentemente pedagógica”, por lo que se pretende conjuntar esfuerzos con las autoridades inmediatas para mejorar el trabajo académico del docente.

Define también un perfil del asesor basado en sus modos de actuar y de ser en los ámbitos de convivencia y cotidianidad con la labor educativa teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Actitud de respeto, compromiso, disposición de desempeño en sus funciones, además de estar dispuesto al estudio y actualización permanente, tener apertura a las innovaciones.
- Aptitud para tomar decisiones, manejar las relaciones humanas, detectar cambios, propiciar trabajo colaborativo.
- Capacidad crítica, reflexiva, integración para planear, organizar y realizar acciones técnico pedagógicas con grupos, escuchar, retroalimentar, relacionarse con los demás.
- Conocimiento para contar con la información teórica y metodológica contenida en los diferentes documentos de apoyo a la práctica y a la gestión.
- Iniciativa para proponer acciones de trabajo, solución de problemas específicos educativos y emprender soluciones innovadoras.

Aun con lo mencionado anteriormente, las funciones de la asesoría no están determinadas, tampoco los horarios, ni se destinan incentivos económicos de apoyo a su labor. En carrera magisterial necesita tener puntajes arriba de 90 para poder promoverse en alguno de sus niveles (a, b, c, d, e) porque compite con los demás asesores de educación básica. Esto ha permitido que cada vez

haya menor número de personas que deseen desarrollar esta función, porque se retiran a trabajar con grupos de niños para promoverse.

De manera que ante la indefinición de sus funciones y la incertidumbre de su estabilidad laboral, los ATP se desenvuelven en una complejidad de espacios laborales según las condiciones en que se encuentran, sin embargo, pueden destacarse las dimensiones de su labor como características compartidas en la gestión educativa, de acuerdo con sus intereses y necesidades.



## LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA

La gestión educativa se constituye en el espacio de acción de los ATP, en la diversidad de sus circunstancias y en la complejidad de sus posibilidades, representa la configuración de sus oportunidades de desempeño en sus distintas dimensiones. De modo que en el pensamiento aristotélico (hacia los años 384 a 322 a.C.) aparece la teoría de la gestión como aquella que busca la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización, donde la preocupación primordial es movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, en la que se encuentra una visión percibida como una acción democrática. “Para Aristóteles el ser humano es un animal social o político, y concebía la movilización como un acto a través del cual los hombres participaban en la generación de su propio destino” (Casassus, 2002, p. 50).

En la primera mitad del siglo XX, la gestión fue concebida como un conjunto de ideas estructuradas; los precursores modernos se centran en tres áreas: sociología, administración y psicología. En México, la gestión surge a partir de la descentralización de la educación para promover en los centros escolares calidad, implementada en programas como el de Escuelas de Calidad (PEC) que invita a los directivos y docentes a realizar acciones conjuntas con propósitos definidos para conducir la educación en la escuela; según Casassus “en su estado

actual, la gestión educativa es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática” (2002, p. 49).

El movimiento descentralizador de la educación básica en América Latina comienza a partir de los años setenta, con la gestión educativa como modelo para independizar las acciones de los estados, municipios y centros escolares; según Draibe (2001), citado en García, “la descentralización tiene varias etapas y niveles: desconcentración, la delegación, el traspaso y la privatización. Estas etapas pueden darse en diferentes niveles de administración: estatal, municipal y escolar” (2006, p. 70).

En México, antes de la descentralización educativa, la mayoría de las funciones de la administración o gestión estaban determinadas por la administración central de la SEP. La labor de los directores, inspectores o supervisores se limitaba a aplicar las leyes y reglamentos que provenían del Poder Federal. Actualmente, las funciones de gestión educativa están en el nivel estatal. Sin embargo, pocas de ellas han trasladado a los municipios y centros escolares (García, 2006, p. 74).

Las políticas y proyectos federales y estatales se han enfocado a la labor de la gestión en las instancias de supervisión, escuela y dirección; el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 da importancia a la gestión como parte de la política educativa y como estrategia para mejorar la calidad de la educación, el plan afirma, citado en García, que “para elevar la calidad de la educación es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad y regulación normativa” (2006, p. 43).

Por eso, es primordial reconocer la función del Asesor Técnico Pedagógico en la gestión educativa, ésta para Ezpeleta, debe originar nuevos conocimientos, responder a preguntas planteadas que a la vez nos lleven a la construcción y reformulación de otras, “de identificar procesos, de localizar en las dinámicas institucionales el complejo conjunto de factores concurrentes para que las realidades escolar y académica tomen las formas que adoptan o produzcan los resultados que ofrecen” (1997, p. 30).

El ATP al realizar diversas acciones implicadas en la gestión educativa es necesario las analice desde diversas dimensiones para que ayuden a explicar lo

que éste efectúa; dependiendo del autor, éstas cambian de nombre, mas su contenido es similar, así López las denomina “componentes en gestión directiva, pedagógica, administrativa de la cultura y del clima escolar, y de las relaciones con el entorno” (2006, pp. 15-20).

Dentro de la guía “Organización, desarrollo y aplicación del Plan Estratégico de Transformación Escolar”, del Programa Escuelas de Calidad de la Dirección de Educación Básica, podemos encontrar una clasificación de la gestión educativa por dimensiones a través de las cuales se propone hacer el análisis del trabajo en los centros educativos, las cuales son “pedagógica curricular, organizativa, administrativa, y de participación social comunitaria” (SEP, 2006, p. 64).

Por lo tanto, desde el campo de la investigación se puede conceptualizar a la gestión educativa como el proceso formal y sistemático que produce conocimientos sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, ésta puede ser vista como un objeto de estudio que demanda la creación de conceptos y categorías para su análisis, por lo tanto, para comprender la función del ATP es preciso delimitar sus actividades desde cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y participación social.

A partir de la revisión documental de evidencias en la práctica de los ATP en informes, rotafolios, fotografías, manual operativo de los jefes de enseñanza en secundaria y trípticos, se pueden describir las acciones que realiza para identificar los dispositivos que operan en su desempeño profesional, por lo que el presente aborda la descripción de diversos elementos que intervienen en las dimensiones de la gestión educativa.

## DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Partiendo de la revisión bibliográfica de la guía para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) la dimensión pedagógica se refiere a los procesos fundamentales del quehacer educativo desde tres ámbitos: el escolar, el de supervisión (con los docentes) y el del sistema educativo (2006, p. 60). En el ámbito escolar considera los significados, saberes y valores respecto de lo educativo y lo didáctico, además de las relaciones que establecen los docentes y los acuerdos a los que llegan con el director para adoptar el currículo

nacional, entre lo que destacan los planes y programas de estudio, la asignación de actividades y responsabilidades, las maneras de planear y organizar la enseñanza, el uso del tiempo disponible para la enseñanza, la ubicación y el uso de los espacios de la escuela y las aulas para actividades de enseñanza aprendizaje, la utilización de materiales y recursos didácticos, la realización de acciones extracurriculares, los criterios para la evaluación y acreditación de los alumnos; el seguimiento y acompañamiento entre docentes y por parte del director de las actividades de enseñanza, entre otras.

En el ámbito de supervisión con los docentes y en el cual se centra la atención del Asesor Técnico Pedagógico (aunque interviene en los tres ámbitos), “implica la preparación profesional y el desarrollo de las competencias didácticas, en el cual se refiere al conjunto de significados y prácticas pedagógicas” (SEP, 2006, p. 75), donde destacan las acciones para el uso y dominio de los planes y programas, los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades, las relaciones con los alumnos, las actividades, enfoques y criterios para evaluar el aprendizaje, la relación con los padres de familia para acompañar el aprendizaje en el hogar, así como la formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas, entre muchas otras, Navarro Gallegos indica que:

El verdadero propósito del desarrollo de competencias es la capacitación de la fuerza de trabajo que tempranamente deba incorporarse a la explotación laboral, puesto que la mayoría de los niños y jóvenes estarán impedidos para acceder a la educación media y superior (2005, p.12).

Desde la figura del sistema educativo que recae en la organización no sólo de la escuela, zona o sector, sino de la relación que pueda establecer entre ellas, aunado a los departamentos de educación básica de la propia Secretaría de Educación (SEGE), mediante la administración educativa, la dimensión pedagógica interviene en cuanto a programas y proyectos de apoyo a la enseñanza, ya “sea con propuestas de mejoramiento, con materiales educativos, capacitación, actualización o asesoría técnico pedagógico” (SEP, 2006, p. 75).

## Asesoría de Programas Educativos

Con base en la revisión documental, una de las acciones que realiza el ATP es la asesoría al personal docente sobre los programas educativos en las escuelas, para que el trabajo opere correctamente de acuerdo con sus lineamientos. A continuación se mencionan y describen los programas más empleados.

### *Programa Nacional de Lectura*

El Programa Nacional de Lectura (PNL) es un componente de la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, el cual tiene como tarea prioritaria “formar lectores y escritores competentes” (SEP, 2007, p.11), por ello diseñó una estrategia de asesoría y acompañamiento a las escuelas que favorezcan la instalación de bibliotecas escolares y de aula.

El PNL trabaja en cuatro líneas estratégicas que sirven de soporte a la estrategia de acompañamiento, y cuyas acciones están dirigidas a generar condiciones para que cada escuela instale su biblioteca escolar al servicio de un proyecto educativo y de comunidad, las cuales son:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos
3. Formación y actualización de recursos humanos
4. Generación y difusión de información

Las líneas estratégicas están sustentadas con el propósito de que los lectores y escritores a través de la presencia de normativas curriculares se formen como usuarios competentes, desde el nivel de preescolar hasta el nivel secundario, en las diversas áreas del conocimiento, el desarrollo de un proyecto pedagógico y el fortalecimiento de las líneas de formación continua de la nueva currícula con temas de la biblioteca escolar y la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela; asimismo, el PNL desarrolla la Estrategia Nacional de Acompañamiento concebida como “aquella asesoría de sostén en la escuela que tiene como propósito adoptar y consolidar formas de gestión y de acción pedagógica” (SEP, 2007, p. 12).

El acompañamiento es concebido como una acción amplia, necesaria y posible para reforzar la formación de lectores y escritores competentes, mediante la instalación y funcionamiento de una biblioteca escolar con el objetivo de

aprovechar los materiales escritos como audiovisuales educativos, por lo que el programa lo define como “una estrategia de asesoría e intervención que tiene como propósito proporcionar y consolidar formas de gestión y desarrollo pedagógico que promueva la labor de formación de lectores y escritores mediante la instalación de las bibliotecas escolares” (SEP, 2007, p.19), por medio del apoyo cercano y horizontal a la comunidad escolar con base en sus necesidades de formación, gestión y prácticas pedagógicas.

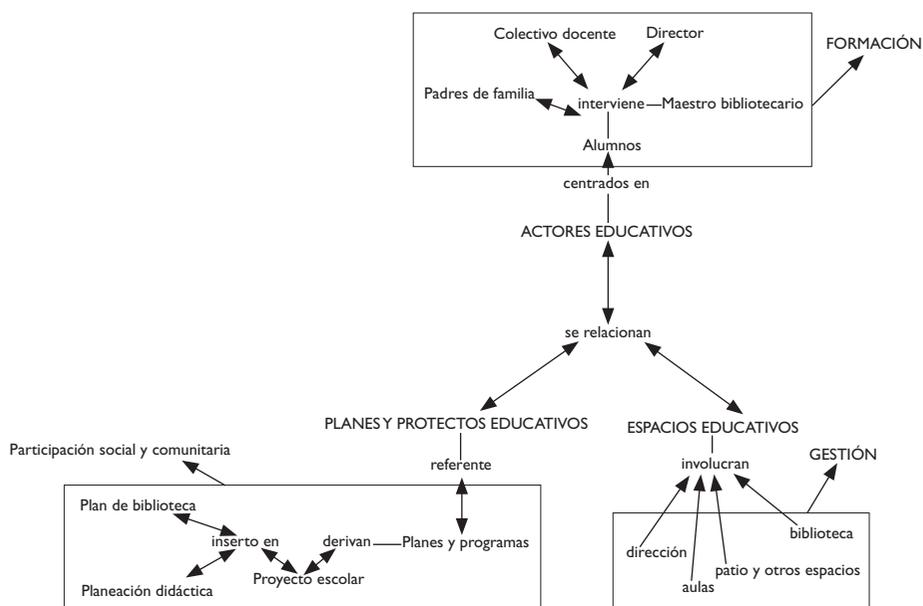
El asesor acompañante<sup>10</sup> tiene la responsabilidad de: generar e impulsar condiciones de gestión escolar, pedagógica y de participación social, ofrecer vías de solución a problemas relacionados con el incremento de la cultura escrita y generar condiciones para la formación y desarrollo de redes de bibliotecas escolares, con el fin de dar a conocer sus logros y encontrar soluciones compartidas a sus problemas, por lo que el acompañamiento tiene que considerar la función social y la multiplicidad de factores que hacen posible la existencia de la escuela “las características culturales de la localidad, la población [...], los actores educativos involucrados, los planes y proyectos que le dan forma y sentido como institución pedagógica, y las características físicas internas de la escuela [...]” (SEP, 2007, p. 20).

El cuadro 1 presenta los tres grupos de elementos sustanciales que constituyen la escuela, y donde se ve insertada la gestión como un elemento de los espacios educativos, en el que a través de un proyecto pedagógico, dinámico y transversal recoge los saberes y expresiones culturales de la comunidad con la participación social, y en la que se requiere de la formación de los actores educativos para lograr los propósitos de la educación básica.

El proyecto escolar es, ante todo, una herramienta que se incorpora al contexto, en el que sus objetivos se vuelven guías para la acción y permite a los alumnos relacionar la escuela con la realidad, por lo que es tarea del asesor acompañante trabajar en equipo con el colectivo docente para elaborar el plan de trabajo, que responda a la situación existente en la escuela, desde tres dimensiones o ámbitos de acción, los cuales son: gestión (organización y administración), prácticas pedagógicas (en el aula y en la biblioteca escolar) y de participación social.

---

<sup>10</sup> Cada ciclo escolar, el PNL solicita a la supervisión escolar que designe una escuela a la cual se le denomina “Escuela de acompañamiento”, donde el responsable de llevar a cabo dichas acciones es el ATP.



En el PNL se define a la gestión como “el conjunto de acciones organizativas y administrativas que involucra a todos los actores y todos los espacios de la escuela para hacer posible el desarrollo de los planes pedagógicos y formativos así como la obtención de sus objetivos” (SEP, 2007, p. 25), en este ámbito la participación del director es fundamental como líder de la transformación de la escuela, y requiere permanente comunicación con los distintos actores en el desarrollo de los consejos técnicos y reuniones de evaluación del colectivo para promover una autoevaluación con base en los propósitos del programa.

La dimensión de las prácticas pedagógicas se centra en favorecer las actividades cotidianas en el aula mediante el apoyo a la organización, cuidado del acervo y la relación permanente con la biblioteca escolar a través de sus servicios: organización del préstamo a domicilio y de paquetes de libros entre los grupos, entre otros, además de la planeación de actividades articuladas con la participación de toda la escuela en la promoción de intercambios de estrategias de trabajo entre maestros.

La participación social como ámbito de acción necesita de la comprensión de las formas culturales y sociales de la comunidad en la que se encuentra: los usos del lenguaje, los conocimientos previos y las prácticas culturales de los

alumnos son parte de la forma y sentido de la vida de cada comunidad. Esta dimensión tiende a hacer puentes entre la escuela y la vida cotidiana, entre los maestros y los padres de familia, entre los alumnos y la comunidad en general.

Por lo que la estrategia nacional de acompañamiento demanda diversas habilidades del asesor, dado que representa una gran oportunidad de aprendizaje, en tanto que al estar en contacto con los diversos actores de la escuela, los propios acervos bibliográficos y siendo partícipe de la reflexión pedagógica, se encuentra frente a las mejores posibilidades de fortalecimiento y crecimiento profesional y personal. Entre las características que el PNL considera fundamentales en el asesor acompañante son: la capacidad de escuchar, dialogar, observar, interés permanente por las lecturas, los libros y los lectores, por la escritura y el registro, de allí que el manual del asesor acompañante (SEP, 2007, p. 32) indique que el asesor acompañante es un maestro que:

- Reconoce la importancia de la presencia y uso de los libros y la escritura en el aula y en las escuelas.
- Observa y mantiene la capacidad de asombro; destaca lo relevante que puede resultar la práctica cotidiana en relación con los hechos y acciones del entorno.
- Está abierto a promover la construcción de aprendizajes colectivos y evita criticar, supervisar o dirigir a otro para que haga su trabajo como él cree que se debe hacer.
- Ofrece alternativas, apoyo, propicia los espacios, si no los hay, y sirve de modelo o referente, cuando es necesario, para hacer algunas actividades que en principio no se consideran interesantes o que parecieran difíciles.
- Escucha a cada miembro de la comunidad escolar, propiciando el respeto y el trabajo colectivo.

Es tarea fundamental del asesor ofrecer a todos los maestros la confianza de acompañarles incluso en el aula si lo requieren, por lo que es recomendable estar en constante comunicación con otros asesores, para ello el PNL propone la conformación de una red estatal para que haya comunicación entre los asesores y exista una retroalimentación en su proceso formativo y práctica cotidiana,

además de la creación de espacios virtuales que se caracterizan por facilitar la información y el intercambio, a pesar de las distancias y el tiempo, y sin dejar a un lado los espacios presencias para valorar las acciones.

### **Programa de Carrera Magisterial**

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 por el gobierno federal a través de la SEP, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se estableció como estrategia fundamental para elevar la calidad de la educación básica, la revaloración de la función social del magisterio al asumirse al docente como protagonista de la transformación educativa en México, por lo que en contestación a la propuesta de contar con un sistema de estímulos para los profesores de educación básica, formulada en el Primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit en 1990, en el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial en donde se determinó aplicar anualmente en el programa los recursos que asigne la federación y los que concurrentemente aporten las autoridades estatales.

El Programa de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma individual y voluntaria, teniendo la posibilidad de incorporarse o promoverse de acuerdo al cumplimiento de los lineamientos normativos.

El programa inició su operación en enero de 1993, pero con efectos a septiembre de 1992 (aplicación), entre sus objetivos está presente: contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el reconocimiento a la labor de los profesores y reforzando el interés por la actualización y superación, promueve el arraigo y apoyo a los maestros que prestan sus servicios en zonas de bajo de desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales.

Según los lineamientos generales del programa, el personal que puede participar necesita laborar en alguno de los siguientes subsistemas: educación inicial, pre-escolar, primaria, internados, indígena, secundaria general, técnica, telesecundaria, física, artística, especial, extraescolar y centros de formación para el trabajo.

El programa cuenta con tres vertientes de participación: docentes frente a grupo (primera vertiente), personal en funciones directivas y de supervisión

(segunda vertiente) y profesores en actividades técnico-pedagógicas (tercera vertiente).

Los ATP participan en el según la tercera vertiente de acuerdo con tres grupos: actividades de asesoría integrada por docentes o directivos que realizan actividades de organización, interpretación, asesoría e integración de los planes y programas de estudio y orientan sobre las características del enfoque pedagógico, tanto a los profesores de educación básica como a los supervisores y jefes de sector; el grupo de elaboración de materiales educativos, lo conforma el personal docente o directivo que produce material pedagógico o didáctico para los alumnos y profesores de educación básica y diseña estrategias para el fortalecimiento de los programas y el grupo de proyectos educativos está integrado por los docentes o directivos adscritos a los programas educativos institucionales de la SEP, ya sean de alcance nacional o estatal vinculados con el trabajo escolarizado.

Los docentes que desean incorporarse o promoverse en esta vertiente, además de cumplir con los requisitos establecidos para la primera y/o segunda vertiente, tienen que demostrar las actividades que desarrollan mediante constancia pormenorizada, que describe sus funciones, la cual es emitida por la autoridad superior inmediata y con el visto bueno del titular del área educativa correspondiente.

En este ámbito no se considera a los docentes que realizan actividades administrativas, secretariales, de enlace y relaciones con el Programa de Carrera Magisterial, tampoco a aquellos que ocupan cargos de confianza, laboran en centros de educación superior, se desempeñan fuera de los servicios educativos y que ostenten categorías no incluidas en el catálogo autorizado por el programa.

El sistema de evaluación ostenta seis factores para cada vertiente, en los cuales se enlistan el factor de cursos de actualización y superación profesional, que considera un puntaje por los cursos nacionales que son diseñados, organizados, impartidos y acreditados por la SEP en coordinación con los Centros de Maestros, mediante el Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP) y los cursos estatales diseñados, organizados e impartidos por las autoridades educativas de cada entidad federativa, que por lo general, se designa a los ATP de sector y zona para que los impartan con los docentes de su jurisdicción. Ante esto es preciso señalar que:

La política educativa para la educación básica tendría que abocarse, fundamentalmente, a priorizar como función de la escuela el aprendizaje para vencer el fracaso, la repetición y la deserción, para lo cual es necesario desarrollar una gestión pedagógica que permita cubrir las necesidades de aprendizaje antes señaladas (Guerra, 2005, p. 24).

El factor de desempeño profesional para el personal que participa en la tercera vertiente se evalúa mediante la planeación y desarrollo del trabajo, colaboración en el órgano técnico y cantidad, calidad e impacto de su trabajo; mientras que el apoyo educativo, se refiere a las acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, se evalúa mediante dos opciones: innovación educativa que se basa en el estudio e investigaciones orientadas a realizar propuestas que permitan resolver rezagos o mediante los cursos estatales que consideran la participación en el diseño, elaboración e impartición tendientes a subsanar las necesidades de actualización de los docentes.

Factores	Puntajes máximos		
	1ª vertiente	2ª vertiente	3ª vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización superación profesional	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20		
Desempeño escolar		20	
Apoyo educativo			20
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

### **Programa Nacional de Actualización Permanente**

Derivado del ANMEB, además del Programa de Carrera Magisterial, también se planteó la construcción de un Programa de Actualización para profesores en servicio, de allí surgió el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), que fue antecedente del Programa de Actualización de Maestros (PAM).

En 1994, la Secretaría de Educación Pública acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la puesta en marcha del Programa Nacional para la Actualización Permanente (Pronap) de los maestros de educación básica en servicio. En 1995, la SEP propuso a las autoridades educativas en los estados iniciar el establecimiento del Pronap<sup>11</sup> y la construcción de condiciones para los docentes en el que tuvieran opciones formativas de calidad y derecho a una evaluación formal del aprendizaje con reconocimiento en carrera magisterial; los apoyos centrales que se diseñaron fueron los Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización del Magisterio.

En 1999 se creó en la SEP la coordinación general de actualización y capacitación para maestros en servicio, adscrita a la subsecretaría de Educación Básica y Normal con el propósito de desarrollar las actividades normativas y de fomento, necesarias para sostener el proyecto nacional de actualización, ya que se manifestaron diversos obstáculos que a la fecha siguen latentes como la percepción de los docentes sobre el quehacer de los centros de maestros que tienen sentido únicamente en función de Carrera Magisterial.

En el año 2006, surgen las reglas de operación del programa las cuales manifiestan que el Pronap “es el instrumento establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para apoyar a la autoridad educativa estatal en el desarrollo y consolidación de los servicios de formación continua de maestros en servicio de las 32 entidades federativas del país” (SEP, 2006, p.3), teniendo como propósito regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de los docentes para acceder a una formación permanente de calidad, en la que se promueva entre los colectivos y maestros la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para la enseñanza, como son: los conocimientos de los contenidos, los enfoques y métodos, las habilidades didácticas y el desa-

---

<sup>11</sup> El Programa ha ido consolidando diversa oferta educativa pertinente, como son los cursos y talleres nacionales diseñados especialmente para atender las necesidades y demandas de los colectivos docentes.

rollo de valores y actitudes que propicien la labor de los profesores, enfocada al aprendizaje y formación de los alumnos, además del desarrollo de habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.

**Cuadro 3. Población educativa que atiende el Pronap**

Entidad federativa	Profesores en servicio de educación básica (docentes y directivos) *	Asesores técnico-pedagógicos **	Integrantes de los equipos técnicos estatales para la formación continua (instancias estatales, coordinadores, bibliotecarios y asesores permanentes de centros de maestros) ***	Colectivos docentes
Aguascalientes	11,444	352	47	206
Baja California	28,519	2,242	42	370
Baja California Sur	5,467	174	49	105
Campeche	8,664	303	82	224
Coahuila	27,179	1,235	86	499
Colima	6,922	175	50	139
Chiapas	54,387	1,173	209	2,014
Chihuahua	32,489	1,127	125	716
Distrito Federal	91,813	3,685	158	1112
Durango	20,703	1,987	45	578
Guanajuato	52,969	1,867	345	1,322
Guerrero	46,663	1,825	193	1000
Hidalgo	30,898	1,149	153	910
Jalisco	69,418	2,536	240	1,401
México	134,444	5,964	262	2,011
Michoacán	51,299	1,772	88	1,329
Morelos	15,632	447	65	298
Nayarit	12,818	335	42	345
Nuevo León	42,839	1,548	161	656
Oaxaca	48,823	723	100	1,387
Puebla	56,352	1,013	133	1,381
Querétaro	15,422	274	39	393
Quintana Roo	10,650	356	32	193
San Luis Potosí	31,762	936	126	984
Sinaloa	30,881	2,162	141	775
Sonora	24,703	837	103	519
Tabasco	21,514	445	65	585
Tamaulipas	29,446	1,185	98	600
Tlaxcala	11,930	75	71	225
Veracruz	84,375	2,755	477	2,500
Yucatán	21,263	258	141	396
Zacatecas	18,480	589	164	600
<b>Total</b>	<b>1,150,188</b>	<b>41,504</b>	<b>4,130</b>	<b>25,980</b>

Fuentes: \*SEP, estadística básica del sistema educativo nacional; \*\*Sistema Nacional de Carrera Magisterial \*\*\*DGFCMC, programa de captura y corrección de datos del personal de la IEA y C de M, DGFCMS, base de datos de los resultados de la aplicación Exámenes Nacionales de Actualización, noviembre de 2003

Referencia: SEP, 2006, pp. 14-15

El Pronap establece atender a los colectivos docentes sin descuidar la atención de los maestros en lo individual, en funciones docentes o de apoyo técnico pedagógico, directivos y personal responsable del diseño, desarrollo y operación de los servicios de formación continua en los estados; en el cuadro 3 se presenta la estadística de beneficiados a partir de 2006, en donde en el estado de San Luis Potosí aparecen 31,762 docentes (maestros frente a grupo y directivos), 936 Asesores Técnico Pedagógicos, 126 integrantes de los equipos técnicos estatales para la formación continua y 984 colectivos docentes.

El Pronap conceptualiza el acompañamiento académico como la asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos, de allí que los equipos técnicos estatales ofrecen apoyo a los maestros para fortalecer sus competencias, lo cual implica que se brinden el servicio de asesoría académica a la escuela (SAAE), denominado como “el conjunto de acciones, procesos y relaciones sistemáticas y coordinadas de las instancias y servicios que institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela” (SEP, 2006, p.3).

El ATP es responsable del acompañamiento académico a las escuelas con los colectivos docentes, lo que por lo general se ve implicado dentro del programa al desarrollar e implementar los Talleres Generales de Actualización (TGA), hoy Curso Básico de Formación Continua, trayectos formativos que se derivan como compromisos de los anteriores y los cursos o talleres con valor para carrera magisterial, por lo que el Pronap concibe al personal de Apoyo Técnico Pedagógico como especialistas con conocimientos y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el sistema educativo en su conjunto y de las implicaciones en la enseñanza, organización y funcionamiento cotidiano de la escuela, además de apoyar, realimentar y estimular al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta.

*Programa de Acciones Compensatorias para Abatir  
el Rezago en Educación Inicial y Básica*

A partir de 1991 a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) se ponen en marcha los programas compensatorios orientados a mejorar la calidad y condiciones de las escuelas rurales e indígenas, en las que el nivel de

marginación era muy alto, buscando abatir la deserción escolar, la reprobación, el mejoramiento a la eficiencia terminal e infraestructura; se inició a operar con el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) de conformidad con la SEP dentro del ANMEB y con lo dispuesto en el artículo 34 de la Ley General de Educación, iniciando en los estados que se encontraban con mayor desventaja, como: Guerrero, Chiapas, Hidalgo y Oaxaca.

En 1993 se crea el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), el cual incorporó diez nuevos estados por estar por debajo de la media educativa nacional: Puebla, Campeche, Durango, Jalisco, Michoacán, Yucatán, Tabasco, Guanajuato, Veracruz y San Luis Potosí, éste último inició sus actividades en 1994 con la firma del convenio con fecha 25 de abril entre la SEGE y el gobierno del estado, en el cual se estableció un tipo de crédito otorgado por el Banco Mundial y donde los recursos serían canalizados a través del Conafe a la unidad coordinadora estatal para la atención durante los próximos seis años, incorporando a 45 de los 58 municipios en la región altiplano, media y Huasteca.

En 1998 inició la operación del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) en tres etapas que, a diferencia de los anteriores (PARE, PAREB, PIARE), pretende apoyar la continuidad y el tránsito de los niños a los largo de la educación inicial y básica, buscando la permanencia en la escuela y la conclusión de sus estudios obligatorios.

La primera fase del PAREIB en la que se incorporaron por primera vez las comunidades rurales y urbano marginadas de la zona centro; con los primeros programas constructivos se comienza a atender el nivel de telesecundaria, nivel que inició actividades en 1981 y que carecía de total infraestructura.

En el año 2001 comienza a operar el PAREIB fase II, en la que se incluyen las escuelas de comunidades rurales y periferia de la ciudad capital, se programan rehabilitaciones, bajo la modalidad de administración directa por parte de los consejos escolares de participación social; en el 2002 se incluye además la infraestructura de espacios destinados a la actualización pedagógica de los maestros del estado, edificando los primeros centros de maestros para dar atención a la propuesta del Pronap.

El PAREIB fase III inicia en el año 2004 buscando consolidar y ampliar los apoyos en las escuelas de educación inicial y básica, atendiendo los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, además de apoyos a los maestros

(incentivos económicos), apoyos a la gestión escolar (AGE) y a la supervisión escolar. La estructura operativa de esta fase presenta algunas transformaciones, en las que se destaca que todas las acciones destinadas a educación inicial que se encontraban fusionadas en componentes de la educación básica, se agrupan en un solo componente, otro cambio significativo resultó de incorporar como subcomponente de fortalecimiento institucional, junto con la evaluación del proyecto, la actividad de seguimiento y monitoreo, quedando la estructura organizacional de la siguiente manera:

**Cuadro 4. Estructura organizacional del PAREIB III**

<b>Componente</b>	<b>Consiste en:</b>
Componente 1. Educación Inicial no Escolarizada	1.1 Capacitación en educación inicial para promotores educativos. supervisores de módulo y coordinadores de zona. 1.2 Participación comunitaria. 1.3 Sesiones a padres con niños menores de 4 años 1.4 Materiales educativos. 1.5 Monitoreo y evaluación.
Componente 2. Apoyo a la Educación Básica	2.1 Infraestructura educativa y equipamiento. 2.2 Materiales didácticos. 2.3 Capacitación y asesoría a los Consejos Técnicos Estatales (CTE). 2.4 Apoyo y capacitación a las Asociaciones de Padres de Familia (APF). 2.5 Incentivos al desempeño de maestros de primaria. 2.6 Apoyo a la supervisión escolar.
Componente 3. Fortalecimiento Institucional	3.1 Fortalecimiento pedagógico de las Secretarías de Educación Pública de los Estados (SEPE) 3.2 Fortalecimiento de la capacidad administrativa de las SEPE. 3.3 Monitoreo y evaluación del proyecto. 3.4 Administración del proyecto.

Referencia: <http://pareibslp.gob.mx/principal.htm>

El PAREIB III tiene como objetivo general contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación inicial no escolarizada y básica, mediante acciones compensatorias. En el componente de fortalecimiento institucional es donde se requiere la participación de los ATP, que de acuerdo con el universo de atención de escuelas focalizadas mediante criterios del Consejo Nacio-

nal de Población (Conapo), cada ATP atiende a dos escuelas durante el ciclo escolar, donde firma una carta compromiso con el programa para visitarlas dos veces al mes por lo menos a cada una, debiendo asesorar, acompañar y dar seguimiento a los maestros, alumnos, padres de familia y brindando orientaciones sobre el AGE, capacitación a los asesores comunitarios y fortalecer el uso de estrategias de atención multigrado a cambio de un incentivo económico cuatrimestral para gastos de alimentación y transporte.<sup>12</sup>

Dentro del PAREIB se hace una distinción entre el ATP que colabora en la zona escolar y el que desempeña sus funciones en las jefaturas de sector, estos últimos denominados IETE (Integrante del Equipo Técnico Estatal), los cuales mantienen comunicación directa con el programa para reproducir la información “en cascada” a las zonas escolares de su jurisdicción.

### **Proyecto Fortalecimiento Cívico**

Como herramienta para fortalecer la identidad nacional a través del reforzamiento de la educación cívica, la SEGE promueve el concurso de “Interpretación del Himno Nacional Mexicano y Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios”, los cuales solicitan la participación de los ATP para capacitarse en la dirección del Himno Nacional y, posteriormente, implementar en las zonas escolares estrategias con los docentes para que se lleven a cabo dichos concursos.

A nivel nacional la SEP distribuye las convocatorias para que se realicen en distintos tiempos de acuerdo con las siguientes etapas: zona escolar, sector, subregión y/o región y estatal. En el concurso de expresión literaria, los ATP participan en la revisión de trabajos elaborados por los niños brindando sugerencias según lo establecido en la convocatoria o como parte de evaluadores externos a las instituciones escolares; en algunas zonas, además implementan la demostración o concurso de escolta, en la que el proyecto demanda la preparación profesional del ATP para ser capaz de desarrollar dichas habilidades para implementarlas en las escuelas donde labora.

---

<sup>12</sup> El incentivo económico para los ATP de zona es de cuatro mil pesos, mismos que son justificados mediante un informe de seguimiento.

### **Programa Escuelas de Calidad**

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) “es una iniciativa del gobierno federal con el propósito de fortalecer y articular los programas federales y estatales orientados hacia el mejoramiento de la escuela de educación básica” (Guerra, 2005, p. 30), el cual forma parte de una política nacional de reforma de la institución escolar fundamentada en la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo, promoviendo la equidad a través de diversos propósitos en los que destaca el apoyo a las acciones que la comunidad escolar participante decida emprender para mejorar la calidad del servicio y los resultados de aprendizaje.

Los objetivos específicos del PEC, donde plantea como premisas la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela y el compromiso y participación de los integrantes de la comunidad escolar, son:

- Promover y apoyar la transformación de la gestión escolar.
- Capacitar a los directivos escolares.
- Propiciar las condiciones de normalidad educativa necesaria para el funcionamiento eficaz de la escuela.
- Contribuir a la generación de una cultura de corresponsabilidad entre los agentes educativos.
- Contribuir a superar los rezagos en infraestructura.
- Incentivar la figura del cofinanciamiento educativo entre el gobierno federal, estatal, municipal y los sectores sociales y productivos.

Las escuelas que pueden participar en el programa tienen que estar ubicadas en zonas urbanas marginales, que no reciban beneficios de programas compensatorios y que estén interesadas en mejorar el aprovechamiento escolar.

Una escuela de calidad es concebida como aquella que asume, de manera colectiva, la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos, Guerra la define como “aquella que demuestra un fuerte compromiso con el aprovechamiento escolar de todos sus estudiantes; en ellas se encuentran las condiciones idóneas para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr el éxito en la vida” (2005, pp. 106-107).

Para participar en el programa se requiere la elaboración de un proyecto en

el cual la comunidad escolar expresa las metas generales que debe alcanzar en un plazo de 2 a 4 años para que la escuela cumpla con su misión; actualmente se le conoce como Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), en el cual se tienen que contemplar las actividades anuales que se implementen para su logro (Plan Anual de Trabajo, PAT).

Por lo que el PEC solicita la colaboración del ATP para orientar a los colectivos docentes a través de sus reuniones de Consejo Técnico Pedagógico, también denominados Consejos Escolares, para llevar a cabo un diagnóstico de la situación de la escuela y, con ello, diseñar la visión, misión y propósitos que se requieren alcanzar mediante la elaboración del PETE y PAT de las escuelas.

Vértiz Galván habla sobre la implementación del Programa de acuerdo a observaciones en varias escuelas del Distrito Federal:

Su prescripción respecto a elaborar un plan escolar bajo la metodología de planeación participativa, es en lo general considerado ajeno a su práctica por los docentes, por lo que en muchos casos las reuniones destinadas al plan escolar se convierten en espacios para la deliberación de asuntos considerados propios de su práctica docente, dejando a unos pocos la considerada desagradable tarea de elaborar un plan escolar; finalmente, la incorporación de las acciones derivadas del plan escolar, son llevadas a cabo por los docentes siempre que sean parte de actividades didácticas y puedan ser incorporadas en los programas de docencia... (2007, p.176).

### **Participación en Reuniones de Consejo Técnico Pedagógico**

El Consejo Estatal Técnico de la Educación (Coeste) en San Luis Potosí, creado el 1º de octubre de 1989, tiene en sus atribuciones operar como foro permanente educativo en el que participan las autoridades educativas, maestros, representantes sindicales y sectores estatales, interesados en mejorar la educación a través de la participación de los consejos técnicos de escuela, zona, sector y región.

En las reuniones de Consejo Técnico Pedagógico (CTP) de zona y sector, el ATP realiza diversas acciones encaminadas al mejoramiento de la práctica educativa, como son:

- *Diseño y participación de ponencias:* en algunos niveles, el ATP es responsable de preparar material que enriquezca los conocimientos de los

miembros que participan en las reuniones de CTP, por lo que con anterioridad, se coordina con el supervisor para revisar la agenda y poder incluir alguna ponencia de acuerdo a la temática del día.

- *Promoción del trabajo en equipo:* algunas actividades que se realizan dentro del CTP, van encaminadas a que sus integrantes trabajen en equipo, como es el caso de análisis de resultados o la elaboración del PETE y PAT, en la que el ATP participa como orientador y asesor del trabajo, en coordinación con el supervisor.
- *Desarrollo de actividades artísticas:* esta actividad es más notoria en el nivel de preescolar, en la que dentro de las reuniones de CTP se preparan materiales para trabajar con las maestras, en las que se puede hacer la representación de cuentos mediante obras de teatro.
- *Conservación de los muebles e inmuebles:* es una actividad poco común, pero en algunas zonas escolares se hace la rotación de las reuniones del CTP en las diversas escuelas con el motivo de apoyar al mantenimiento del edificio escolar, mediante el forrado de las bancas o implementando estrategias de colaboración en la limpieza de la escuela.
- *Elaboración de material didáctico:* Al ser pensadas las reuniones de CTP para fortalecer el ámbito pedagógico de las escuelas, se dedican algunas sesiones para que, mediante la orientación del ATP, se elaboren y diseñen materiales didácticos que puedan reforzar los temas que se trabajan con los alumnos.

Este tipo de actividades propician una mayor organización de los centros escolares que han de facilitar no sólo la enseñanza sino el aprendizaje:

Las escuelas tienen que ser instituciones que aprenden. Para ello tienen que fomentar el trabajo colegiado de sus miembros, disponer de tiempos para el diálogo, la coordinación y la investigación y, sobre todo, debe tener estímulos para que el empeño de quienes más se esfuerzan por mejorar la práctica, no se encuentre con el castigo de los que hacen méritos de forma espuria” (Santos Guerra, 2006, p.19).

## Uso y manejo de las TIC

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) son recursos que facilitan el trabajo de los docentes, sin duda, la sociedad actual demanda del uso de estos medios para comunicarse, por tal motivo el ATP es responsable de acercarlos al conocimiento y la habilidad para su manejo.

Aunque el uso de las TIC refiere diversos medios entre los que se cuenta la televisión y radio, en este aspecto se menciona la implementación de capacitaciones sobre el manejo de la computadora (PC), por lo que, éstas van desde el encendido y apagado correcto del equipo (hardware), hasta el manejo de programas básicos como el office (word –editor de texto–, power point –para presentaciones– y Excel –hoja de cálculo–) y el internet como software.

En el nivel de telesecundaria, además se requiere que el ATP tenga conocimientos más amplios del equipo de cómputo, ya que es el responsable de darles mantenimiento.

Otro recurso implementado a partir del año 2004 es el programa Enciclopedia para maestros de los niveles quinto y sexto de primaria, y de tercer grado de secundaria, por lo que, para garantizar el uso adecuado del programa es preciso apoyar a los profesores durante su trabajo en el aula, por lo que se necesita de un sistema de acompañamiento a las escuelas integrado por personal que pueda brindar asesoría académica, función que realiza el ATP y en la cual se describe:

Los asesores pedagógicos tendrán a su cargo un número de escuelas que les permitirá mantener un contacto permanente con los profesores, ya que acudirán semanalmente a los planteles para trabajar con los maestros y realizar actividades de formación fuera de la escuela, además de promover el intercambio de experiencias entre los profesores de la misma zona que participan en este programa (SEP, 2006, p. 7).

El ATP se encarga entonces de orientar al profesor, ayudarlo a planear sus sesiones y compartir conocimientos acerca del uso educativo de las TIC, promoviendo el intercambio de experiencias con el colectivo docente, en este sentido, el asesoramiento se define “como un proceso interactivo de ayuda –una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales–” (SEP, 2006, p. 98).

Es preciso citar a Moreno, quien indica que los enfoques modernos de formación humana y educativa tienen una veta conservadora muy considerable al privilegiar la formación de “capital humano” por encima de la formación de un “ser humano”; la formación en “competencias” en vez de “inteligencias múltiples”, centrar la calidad en las NTIC en vez de integrar éstas en una visión integral de la pedagógica, el mundo, el conocimiento y la vida (2007, p. 69).

### **Participación en las Reformas Educativas**

Sin duda, una figura importante en la aplicación de las reformas educativas es el ATP, puesto que sus antecedentes nos indican que su función surge posteriormente a la constitución del sistema educativo nacional en 1921 con la Secretaría de Educación Pública, para habilitar a los maestros en servicio que carecían de formación en el manejo de los programas; hacia los años sesenta se definió para realizar funciones de apoyo especializado en las jefaturas de enseñanza –educación secundaria– y experto en alguna asignatura –español, matemáticas, ciencias, artísticas– en educación primaria.

En los años ochenta, las funciones se ajustaron para apoyar a las jefaturas de sector y supervisiones escolares en el desarrollo de funciones académicas y administrativas<sup>13</sup> en las escuelas.

En 2003, el nivel de preescolar inició su pilotaje sobre la reforma educativa, al año siguiente se estableció en todo el país además de su obligatoriedad, su propósito es “contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan [...] de modo que los pequeños desarrollen las competencias cognitivas y socioafectivas que son la base para el aprendizaje permanente” (SEP, 2008, p. 23). Para el nivel de preescolar, la prioridad está basada en la transformación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias para enriquecer su aprendizaje.

A partir de 2006 comenzó a difundirse la reforma para secundaria que se concluirá en el ciclo escolar 2008-2009, la cual busca asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la educación secundaria

---

<sup>13</sup> De allí que se puedan identificar dos tipos de comisión: Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y Asesor Técnico Administrativo (ATA), que difieren en sus funciones, pero no precisamente en su perfil profesional, puesto que en la mayoría de las zonas escolares no se hace dicha distinción.

y la puedan concluir idealmente en tres años, obteniendo una formación pertinente y de calidad que les permita integrarse al sistema de educación media superior. En la modalidad de telesecundaria, el crecimiento acelerado de la población requiere un modelo pedagógico fortalecido para elevar la calidad de los aprendizajes, poniendo énfasis en la formación de maestros, la producción y consolidación de los materiales educativos y el abatimiento del rezago tecnológico que muchos planteles de telesecundaria muestran.

En el nivel de primaria actualmente está desarrollándose la fase piloto (ciclo escolar 2008-2009) para efectuarse durante el ciclo escolar 2009-2010 en todo el país, ya que a partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar y educación secundaria se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior:

Los retos de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje de una lengua materna [...] u una lengua adicional [...] como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa (SEP, 2008, p.33).

La RIEB plantea la adopción de un modelo educativo basado en competencias, traducidas en saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer), que responda a las necesidades del desarrollo del país en el siglo XXI, con miras a lograr una articulación eficiente entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en las que se plantean las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad

Una tarea fundamental para la establecimiento de las reformas en los diversos niveles, es la capacitación y asesoría de los equipos técnicos por personal especializado a nivel nacional, para que posteriormente dichos equipos logren bajar de una manera vertical y horizontal, la asesoría pedagógica hasta llegar a los centros educativos, por ello, la asistencia a capacitaciones por parte de los ATP es prioritaria, ya que precisamente se les comisiona como responsables de coordinar las actividades, dar seguimiento a las escuelas y evaluarlas.

Por lo tanto, una de las acciones prioritarias del ATP en las reformas es recibir la capacitación y posteriormente llevar a cabo estrategias para que los maestros frente a grupo logren aterrizar en los aprendizajes de los niños, estas capacitaciones van desde la sensibilización y análisis de cambios de los contenidos, hasta el trabajo con algunos grupos para que los maestros funjan como observadores.

A continuación se muestra el mapa curricular de la educación básica, donde se plantea el trabajo con los alumnos a través de cuatro campos formativos a lo largo de su trayecto por los tres niveles:

**Cuadro 5. Mapa curricular de la educación básica (SEP, 2008, p. 45)**

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
				Asignatura estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras: Inglés o Francés			
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Involucran contenidos del campo de la Tecnología	Exploración de la naturaleza y la sociedad: Ciencias Naturales		Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Naturales Historia Geografía		Geografía			Tecnología I, II y III			
							Historia			Geografía de México y del Mundo			
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Asignatura estatal		Formación Cívica y Ética I y II	
				Educación Física						Orientación y Tutoría			
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística						Artes: Música, Danza, Teatro, Artes Visuales			

Otra de las actividades que realiza el ATP para lograr conjuntar los diversos contenidos de enseñanza, es el uso de material bibliográfico, ya que es preciso conocer las teorías que fundamentan los nuevos programas educativos, lo que demanda una mayor preparación profesional para llevar a cabo las capacitaciones con los docentes, y con ello la asesoría a los centros escolares, en la que se les puede prestar material escrito o divulgar páginas electrónicas para que sean consultadas y enriquecer el trabajo en el aula.

Para los ATP, el seguimiento es entendido como la valoración de los avances y puesta en práctica de los nuevos planes de estudio en las aulas, en este contexto se valora la evaluación como una forma de revisar los propósitos y alcances de los aprendizajes de los alumnos, el uso de diversos materiales didácticos y bibliográficos que puedan enriquecer la labor de los maestros frente a grupo y las actividades implementadas en la escuela que lleven a mejorar los resultados, por lo que la actual reforma, según Lozano tiene la pretensión principal de “satisfacer las necesidades de formación de profesionales que tiene el país a fin de dar una respuesta a las necesidades del sector productivo. Todo ello en un marco de equidad, eficiencia, pertinencia y, por supuesto, de calidad” (2007, p. 102).

### **Actualización permanente**

El ATP comprometido con su labor educativa busca actualizarse de manera permanente en los diversos ámbitos de su actuar, como en las relaciones interpersonales donde, en ocasiones, participa en la resolución de conflictos dentro de las escuelas con el personal docente o los padres de familia, y en el aspecto pedagógico que requiere un mayor conocimiento para fundamentar sus ideas en la asesoría, por lo que también asiste a diplomados, congresos, seminarios, coloquios o foros en los que pueda intercambiar sus experiencias y aprenda de los ponentes conceptos y técnicas metodológicas de trabajo, además de que en algunos niveles como en secundaria se realizan plenarios sobre comunidades de aprendizaje con otros estados y reuniones académicas diversas por áreas temáticas, o en el nivel de preescolar que se promueve la participación entre los equipos técnicos estatales o de sector que se convocan para definir sus funciones a realizar, tales como: investigar, diseñar, capacitar, orientar, instruir, aclarar dudas, escuchar y ubicar a los directivos y docentes para que atiendan sus necesidades y que la labor del docente frente a grupo es enriquecer, amenizar y motivar.

### **Calidad educativa**

Una de las actividades de más realce es el análisis de las evaluaciones de la prueba ENLACE, donde los ATP reúnen a los directivos y docentes para hacer comparativos entre ciclos escolares, con el propósito de colaborar proponiendo estrategias que promuevan mayor calidad en los centros escolares, por lo cual consideran los resultados como un factor importante para la toma de decisiones, asesoría, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA**

La dimensión administrativa es aquella que recae no sólo en el manejo de documentación oficial, sino además, es la que va a permitir la eficacia de los recursos: humanos, materiales y financieros; ésta alude al complejo de tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, se basa en la coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales, formas de planeación de las actividades escolares, a la administración del personal, la negociación, el desempeño, la captación, manejo y control de los recursos económicos, la administración y uso del tiempo de las personas y de las jornadas escolares, la administración de los recursos materiales de la escuela para la enseñanza, el mantenimiento, la conservación de los muebles e inmuebles, la seguridad e higiene de las personas y los bienes. “Por su naturaleza, esta dimensión refiere también a los vínculos y relaciones que la escuela tiene con la supervisión escolar, en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la Autoridad Administrativa y el funcionamiento cotidiano de la escuela” (SEP, 2006, p. 76). La dimensión administrativa contribuye a optimizar el tiempo dedicado a su tarea para así destinarlo a las actividades pedagógicas que se requieran.

### **Recepción y trámites de documentación**

Una de las tareas principales que realiza el ATP, en coordinación con el supervisor o jefe de sector, es la recepción y trámite de documentación a través de la estructura organizativa, de la que primeramente reciben indicaciones mediante oficios para entregarlos a los directores y maestros de las escuelas de su jurisdicción, después organizar mediante fechas y agenda la recepción de los mismos hasta que se hacen llegar a la Secretaría de Educación.

Entre los documentos que se revisan para trámite se encuentran:

- Estadística inicial y final (formas REL, IAE)
- Promedio semestral y anual por zona (PSZ, PAZ)
- Estados de cuenta de la Asociación de Padres de Familia (APF)
- Cooperativas y parcelas escolares
- Plantilla de personal
- Altas y bajas de alumnos
- Preinscripción

### **Organización del archivo**

El archivo de la supervisión y jefatura de sector se organiza mediante diez materias administrativas, en las que el ATP lleva a cabo el control de los oficios recibidos, enviados, circulares, convocatorias, entre otros, los cuales se clasifican en:

1. **Planeación:** corresponde a todo documento que permite organizar el tiempo en las reuniones, como son las agendas.
2. **Recursos humanos:** se incorporan documentos personales de los maestros, sus órdenes de presentación y comisiones que se les designan.
3. **Recursos materiales:** son los inventarios de bienes muebles e inmuebles que están en las escuelas.
4. **Recursos financieros:** todo documento que avale recursos económicos como son las cooperativas y parcelas escolares, así como los cortes de caja de la APF.
5. **Control escolar:** estadística de alumnos por escuela.
6. **Servicios asistenciales:** se refiere a los trámites de los trabajadores que reciben dichos servicios o prestaciones como el de cuidados maternos.
7. **Extensión educativa:** todo tipo de actividades que se realizan para mejorar las acciones de los centros escolares, como foros de lectura, concursos y demostraciones.
8. **Organización escolar:** se refiere a los oficios de comisiones que desempeñaran los maestros frente a grupo en sus escuelas como son: aseo, asistencia y puntualidad, periódico mural, entre otras.

9. **Técnico-pedagógico:** en este rubro se organizan y archivan los exámenes, cursos y talleres que se presentan en las zonas escolares.
10. **Supervisión escolar:** todo trámite y gestión encaminado a mejorar la supervisión y los expedientes de visitas a las escuelas.

### **Acciones generales**

Dentro de las actividades que el ATP realiza es el seguimiento de las actividades que las escuelas planean durante el ciclo escolar y que se encuentran plasmadas en el documento del PETE y PAT, entre las que se encuentran:

- Reuniones de CTP.
- Calendarización de reuniones de índole pedagógico e informativo de la SEGE.
- Elaboración de exámenes que se organizan en algunas zonas escolares y la aplicación de los mismos en los momentos que marca la normatividad de evaluación vigente.
- Elaboración del PETE y modificación del PAT al inicio de cada ciclo escolar.

En algunos niveles como el de secundaria, los ATP o jefes de enseñanza cuentan con manuales operativos para realizar sus funciones, por lo que necesitan instruirse y capacitarse para llevar a cabo su labor de una manera eficiente; por otra parte, se brinda asesoría a los directivos y docentes para la elaboración del PETE como demanda administrativa de algunas supervisiones y la comprobación de gastos del AGE que corresponden al componente de apoyo a la educación básica del PAREIB III.

Por otro lado, el uso y manejo de las TIC en la supervisión escolar es indispensable, ya que actualmente la mayoría de los documentos, entre los que se destacan los oficios, son elaborados mediante la computadora, que en ocasiones se envían de manera electrónica por correo o fax, por lo que demanda del ATP los conocimientos básicos para manejar algún editor de texto o el software de *office*. Actualmente, se ha creado un sistema informático (base de datos) en la que se capturan los datos administrativos de las escuelas para facilitar su manejo y envío.

El Sistema Integral de Informática Administrativa (SIIA) funciona de manera regular en el nivel de secundaria y mediante capacitaciones y asesorías que reciben los ATP de sector, mismos son los responsables de dar capacitaciones a los ATP de zona para su implementación en las escuelas de educación primaria y preescolar. En el SIIA se integran los sistemas de las áreas administrativas de la Secretaría de Educación donde se capturan calificaciones de los alumnos, la infraestructura del plantel, la plantilla de personal, datos estadísticos, como las forma 911, REL, IAE, entre otros.

Otra actividad de la función del ATP es la participación en colectas escolares, ya que en cada ciclo escolar por lo menos se realizan dos acciones de ayuda a instituciones públicas que benefician a la población en general: la colecta de bomberos y Cruz Roja Mexicana, en la que la supervisión es encargada de distribuir en los centros escolares los productos que envían a cambio de una cooperación voluntaria, por lo que mediante la estructura se hace el trámite correspondiente de acuerdo con la estadística de alumnos y personal docente que se atiende y, posteriormente, se deposita el efectivo en la cuenta bancaria indicada.

### **Dimensión organizativa**

La dimensión organizativa es el proceso que permite los vínculos entre las cuatro dimensiones de la gestión educativa, se refiere a la forma de establecer el funcionamiento de la escuela en las instancias de participación y asignación de responsabilidades de los diferentes actores escolares, entre las que podemos enlistar: las comisiones de los docentes como actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa, guardias, entre otras, además de establecer el Consejo Técnico Pedagógico (también llamado Consejo Técnico Escolar y anteriormente Consejo Técnico Consultivo), la vinculación con la Asociación de Padres de Familia, y considerar las formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia, por ejemplo “el reglamento interno (cuando hay), las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad escolar” (SEP, 2006, p.76).

Guerra Mendoza indica que es importante reflexionar sobre la organización de las instituciones en cuanto al comportamiento individual y colectivo, puesto que si no se revisa, “será muy difícil y, a la vez, un modo desintegrado de arribar a una explicación del comportamiento organizacional como uno de

los factores que propician la construcción de identidad como organización en general, y como escuela, en particular” (2006, p. 90).

Una de las características del trabajo del ATP es la organización de visitas a los centros escolares para asesorar y evaluar los procesos de seguimiento,<sup>14</sup> referentes a la dimensión pedagógica de la gestión educativa y contemplados en el PETE de la supervisión escolar, en el que se toma en cuenta la distribución y funcionamiento de los tiempos efectivos de enseñanza (los contenidos) y actividades de extensión educativa en los centros escolares.

En la organización del SIIA se encuentra el PAT<sup>15</sup> como una agenda pedagógica que parte de las necesidades y temáticas a trabajar en las instituciones, que incluye el manejo de actividades, fechas, costos y recursos necesarios, además de las reuniones de CTP para considerar los trayectos formativos, cursos, ceremonias, desfiles, comisiones y gestiones con otras instancias.

Los instrumentos en las supervisiones son utilizados para recopilar información que se pueda valorar sobre el mejoramiento de la calidad en la educación que se brinda, el más usual y encontrado en la revisión documental fue el cuestionario, cuyo propósito es fortalecer las competencias profesionales a través del intercambio de experiencias, además de que sirve para conocer el contexto escolar, la administración de los recursos, a los maestros y a las Asociaciones de Padres de Familia. Pedro S. de Vicente indica:

El profesor como investigador, necesita considerar las actitudes de indagación y experimentación de su práctica para que pueda ayudar a los alumnos-profesores a indagar en sus aulas, sobre todo necesita basarse en la técnica de la observación como recurso primordial para mejorarla (2002, p. 54).

### **Dimensión de participación social**

El reconocimiento del contexto sociocultural donde se lleva a cabo la actividad escolar es primordial para lograr los propósitos educativos, en donde la buena relación con los padres y madres de familia y la comunidad en general, pueden

---

<sup>14</sup> El proceso de seguimiento de asesorías se da sobre todo en las escuelas que participan en el Programa de Acciones compensatorias, donde el ATP organiza su agenda visitando a dos escuelas de su zona, por lo menos dos veces al mes.

<sup>15</sup> El PEC realiza sus propios formatos para organizar las actividades y seguimiento.

conocer y proyectar el trabajo colectivo de la institución. La dimensión de participación social hace referencia al modo en que la escuela (el director y los docentes) conocen y comprenden las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que son parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria. Además, “alude a las relaciones de las escuelas con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los alumnos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como a otras instituciones” (SEP, 2006, p. 77).

Para fortalecer las relaciones de la escuela con la comunidad, el ATP se ve involucrado en la asesoría de eventos de carácter cultural y deportivo, como son desfiles donde se orienta a los maestros y directivos para su realización y talleres con los padres de familia, motivándolos a participar en las actividades pedagógicas y culturales que se llevan a cabo. El ATP participa en campamentos, convivencias, clases demostrativas, en las visitas de acompañamiento donde asisten los padres de familia, además de apoyar en la vinculación de actividades con otras instituciones de la misma zona o sector, o acciones donde se promueve el cuidado de la salud como carreras atléticas y miniolimpiadas, por lo tanto, se realizan actividades de asesoría, participación y vinculación hacia la comunidad social.

### **Reflexión contextual**

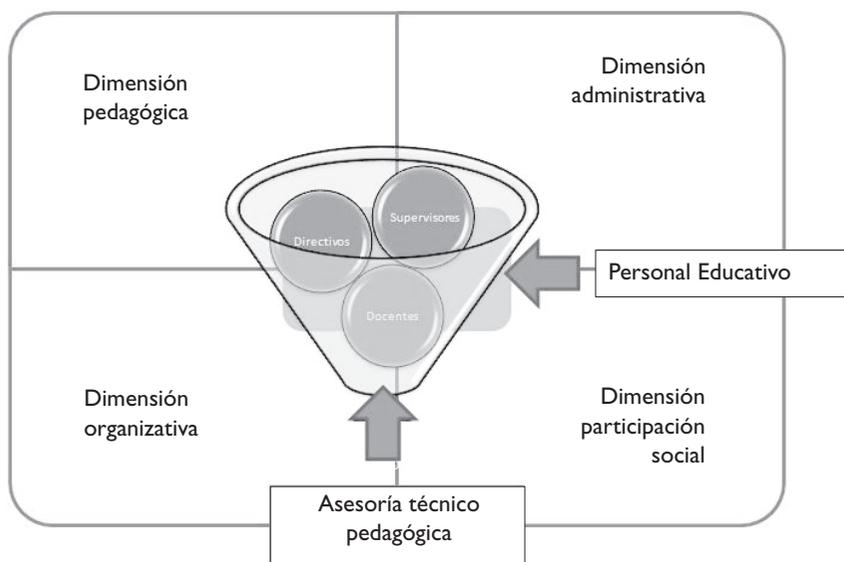
La gestión educativa es la herramienta fundamental para analizar las situaciones prácticas al verla como objeto de estudio, se pueden revisar las acciones por dimensiones que contribuirán a mejorar la calidad de los centros educativos.

Sin duda, la situación de la función del ATP es dinámica, puesto que está en constante transformación por las múltiples actividades que realiza, lo que demanda de su perfil profesional una preparación académica actualizada con conocimientos teórico-metodológicos que se puedan aplicar en la práctica educativa. La asesoría es la categoría que engloba a las dimensiones de la gestión, ya que las acciones requieren de acompañamiento y seguimiento para decir que verdaderamente se logran los propósitos establecidos.

Derivado de la implementación de los programas educativos como parte del desempeño de los ATP, en el siguiente apartado se documenta la forma en que se establece la organización de acciones a desarrollar en los respectivos espacios

educativos, acción que permite la interacción entre las diversas dimensiones de la gestión hasta aquí abordadas.

**Cuadro 6. Organización de la Función del ATP en la Gestión de acuerdo al personal educativo que se beneficia con la asesoría**



## OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS AL INTERIOR DE LA ESTRUCTURA FORMAL ADMINISTRATIVA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

ANA GUADALUPE CRUZ MARTÍNEZ  
MARÍA ESTELA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Un elemento indiscutible para avanzar con consistencia en la mejora de la calidad del logro educativo de los alumnos, es contar con buenos profesores. En México debemos asegurar que alrededor de un millón de docentes, los que hoy enseñan a los niños de educación preescolar, primaria y secundaria, tengan condiciones para poner al día, y en práctica, las complejas competencias que se requieren para hacerlo con éxito (Martínez Olivé, 2008).

Desde la afirmación de Martínez Olivé, este apartado da cuenta de la importancia que cobra el desempeño del Asesor Técnico Pedagógico en su función de acompañamiento a los docentes de Educación Básica. Para poner en acto las “complejas competencias” para enseñar se requieren actores docentes, profesionales de la educación altamente competitivos que evidencien su accionar en escenarios escolares.

Para dar respuesta a este preámbulo, la Secretaría de Educación Pública otorga a los gobiernos de los estados la atribución de operar programas estratégicos, que si bien están normados a partir de los términos de referencia, son las entidades las que asumen la responsabilidad de su ejecución a través de figuras educativas designadas para tal fin.

Es el Asesor Técnico Pedagógico la figura en la que recae la mayor parte del compromiso para dar cumplimiento a las actividades y metas referidas de aquellos programas asumidos estatalmente. Según sea su adscripción, dependen de la SEP, o bien de las secretarías o institutos de educación en los estados. Unos y otros se ubican en diversas instancias, niveles y modalidades federales y estatales, cruzando así, todo el sistema de educación básica a lo ancho y a lo largo del país. De ahí, que signifiquen un potencial para impactar en los procesos educativos y finalmente en el aprendizaje de las y los alumnos. De esta manera, la escuela es –o debiera ser– directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada del trabajo de los asesores (Calvo Pontón, s/a).

En este apartado se describe la estructura material, la complejidad y nivel de formalización de la estructura administrativa de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (contexto del estudio de caso), la descripción se delimita a la organización y operación de las acciones de capacitación y asesoramiento para los programas estratégicos desarrollados en la entidad: Programa Nacional de Lectura (PNL), Enciclopedia, Programa Escuelas de Calidad (PEC), Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), Normalización de la Lengua Indígena, Multigrado, Programa para abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

La información que sirve de base se obtuvo en el periodo de septiembre a diciembre de 2007; se entrevista a Asesores Técnico Pedagógicos de los departamentos de educación primaria, educación preescolar y educación indígena, a coordinadores de los programas; se analizan documentos administrativos federales y estatales; se envía un instrumento indagatorio a las jefaturas de sector con el objetivo de elaborar un concentrado de programas por zonas escolares del ciclo escolar 2007-2008.

La tabla muestra nueve programas establecidos en el estado de San Luis Potosí, además de los niveles educativos donde se centra el estudio, y que corresponden a preescolar y primaria en las modalidades de general e indígena.

PROGRAMA	PREESCOLAR		PRIMARIA	
	Indígena	General	Indígena	General
Programa Nacional de Lectura	X	X	X	X
Enciclomedia			X	X
PEP 2004	X	X		
Propuesta Educativa Multigrado 2005			X	X
Programa Escuelas de Calidad	X	X	X	X
Programas ATP			X	
Normalización de la Lengua Indígena			X	
Pronap	X	X	X	X
Acciones compensatorias	X	X	X	X

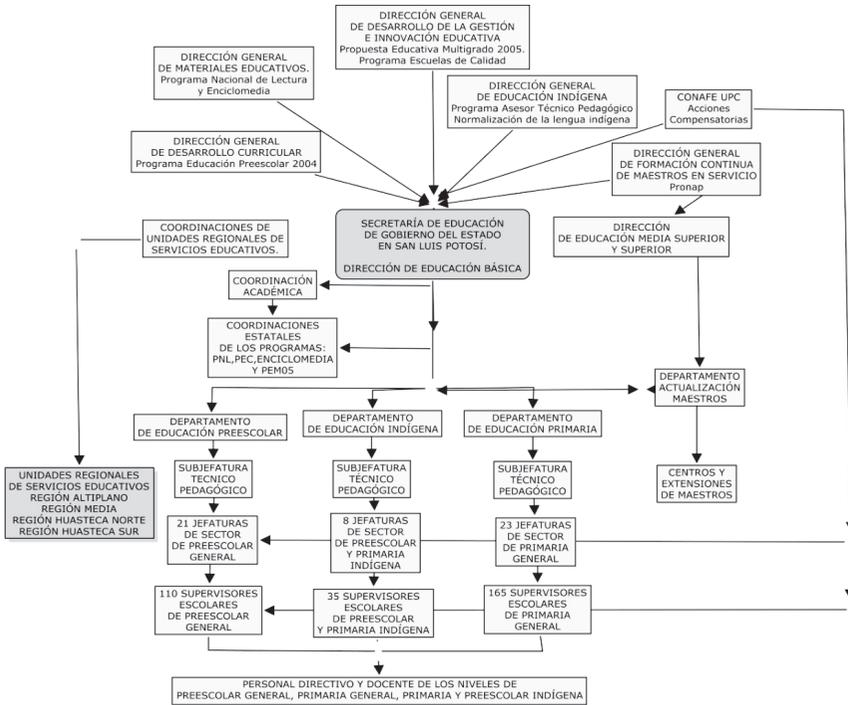
En el ámbito federal, las unidades administrativas dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica responsables de los programas son:

- Dirección General de Materiales Educativos.
- Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.
- Dirección General de Educación Indígena.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Asimismo, participa el Consejo Nacional de Fomento Educativo, organismo descentralizado, a quien le corresponde ejecutar el Programa Acciones Compensatorias. En el ámbito estatal, las unidades administrativas consideradas en la investigación son:

- Dirección de Educación Básica.
- Departamento de Educación Preescolar.
- Departamento de Educación Indígena.
- Departamento de Educación Primaria.
- Departamento de Actualización de Maestros.
- Unidades Regionales de Servicios Educativos.
- Unidad Programas Compensatorios.

**El siguiente esquema es la guía ordenadora de la descripción**



**Complejidad y estructura material**

Los lugares de trabajo en el edificio central de la SEGE se caracterizan por ser instalaciones abiertas, divididas en su interior con separaciones a media altura que señalan visualmente el espacio asignado a cada persona. Las instalaciones privadas con paredes del suelo al techo y puertas, se asignan a los funcionarios de mayor jerarquía. Es el espacio físico donde se planean las acciones operativas de los programas.

La Dirección de Educación Básica con el apoyo de la Coordinación Académica y de los coordinadores estatales de los programas establecen las líneas de acción, estrategias y actividades inherentes a la operación de los programas, conforme a los criterios establecidos por las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica, dependencias del orden federal.

El plan de trabajo se difunde entre los departamentos de educación de su ámbito de competencia. El coordinador estatal se reúne con los subjes y

Asesores Técnico Pedagógicos de cada departamento, elaboran el diseño de la estrategia logística para hacer llegar la información a las jefaturas de sector, supervisiones escolares y planteles educativos.

Programan fechas, eligen y gestionan los espacios de reunión que bien pueden ser las instalaciones de los Centros de Maestros o de Escuelas; establecen contacto con las Unidades Regionales de Servicios Educativos para coordinarse en las acciones; definen la participación de los recursos humanos; analizan y seleccionan los materiales a utilizar (cuadernillos, proyector, rotafolio, equipo de cómputo, papel, marcadores), y tramitan por escrito ante otra instancia de la SEGE la asignación de viáticos y autorizaciones para ausentarse del edificio central.

El jefe de departamento emite circulares a los jefes de sector y supervisores escolares para que organicen sus agendas y realicen los arreglos pertinentes para asistir a la reunión, al lugar y en la fecha establecida.

Hasta aquí la vida cotidiana en el edificio central de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

Las Unidades Regionales de Servicios Educativos (URSE) son organismos desconcentrados y subordinados a la SEGE, sus atribuciones al igual que las de otras unidades administrativas están establecidas en el Reglamento interior de la Secretaría de Educación. En los organigramas aparece un representante de cada nivel educativo, cuya atribución es apoyar en la operación de los programas, además de tareas de índole administrativo.

Al sur del edificio central de la SEGE se ubican las oficinas de la Coordinación de Unidades Regionales de Servicios Educativos de las zonas media y altiplano y de la Coordinación de Unidades Regionales de Servicios Educativos de la Huasteca Norte y Huasteca Sur. Funcionan como enlaces con otras instancias.

En la cabecera municipal de Matehuala está la URSE Región Altiplano; en el municipio de Rioverde se localiza la URSE Región Media; en Tamazunchale la URSE Región Huasteca Sur, la imagen muestra las instalaciones que albergan a la URSE Región Huasteca Norte en el municipio de Ciudad Valles.

Los siguientes dos cuadros muestran la jurisdicción de las URSE, se establecen geográficamente con determinada cantidad de jefaturas de sector y zonas escolares.

URSE	Municipios	Zonas escolares		
		Primaria general	Preescolar general	Preescolar y primaria indígena *
Región Media Rioverde	Alaquines	1	0	1
	Cárdenas	1	1	0
	Cerritos	2	1	0
	Ciudad del Maíz	3	2	0
	Ciudad Fernández	2	2	0
	Lagunillas	1	1	0
	Rayón	2	1	1
	Rioverde	7	5	0
	San Ciro De Acosta	1	1	0
	Santa Catarina	2	0	2
	Villa Juárez	1	1	0
Región Huasteca Norte Ciudad Valles	Aquismón	4	2	4
	Ciudad Valles	8	6	2
	Ébano	2	2	0
	El Naranjo	2	1	0
	San Antonio	1	0	1
	San Vicente Tancuayalab	1	1	0
	Tamasopo	2	2	0
	Tampamolón	1	0	1
	Tamuín	3	2	1
	Tancanhuitz de Santos	2	1	1
	Tanlajás	2	1	2
	Tanquián de Escobedo	1	1	0

Región Huasteca Sur Tamazunchale	Axtla de Terrazas	3	1	2
	Coxcatlán	1	1	1
	Huehuetlán	1	1	1
	Matlapa	1	1	2
	San Martín Chalchicuautla	2	1	1
	Tamazunchale	5	3	8
	Tampacán	2	1	1
	Xilitla	3	3	3

\*Sólo se destina una columna para preescolar y primaria indígena, esto es debido a que las figuras del jefe de sector y supervisor escolar en el sistema indígena son responsables del funcionamiento académico de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria de manera simultánea.

URSE	Municipios	Zonas escolares	
		Primaria general	Preescolar general
Región Altiplano Matehuala	Catorce	2	1
	Cedral	2	1
	Matehuala	5	3
	Vanegas	1	1
	Villa de Guadalupe	2	2
	Villa de la Paz	1	1
SEGE Región centro	Ahualulco	3	2
	Armadillo	1	1
	Cerro de San Pedro	0	0
	Charcas	3	2
	Guadalcázar	3	3
	Mexquitic	6	4

	Moctezuma	3	2
	Salinas	3	2
	San Luis Potosí	25	15
	San Nicolás Tolentino	2	0
	Santa María del Río	4	3
	Santo Domingo	2	2
	Soledad de Graciano Sánchez	9	5
	Tierranueva	1	1
	Venado	2	2
	Villa de Arista	1	1
	Villa de Arriaga	2	1
	Villa de Ramos	3	2
	Villa de Reyes	4	3
	Villa Hidalgo	2	2
	Villa de Zaragoza	3	2

Considerando que por cada jefatura de sector y zona escolar está la figura de un ATP, se puede apreciar la magnitud de elementos involucrados en las acciones de capacitación y asesoría en los programas. El cuadro siguiente señala información relativa a las jefaturas de sector.

<b>Jefaturas de sector</b>	
<i>Nivel</i>	<i>Cantidad</i>
Preescolar general	21
Primaria general	23
Preescolar y primaria indígena	8

Los asesores Técnico Pedagógico de los departamentos de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado orientan a los apoyos técnicos de las jefaturas de sector y zonas escolares en reuniones efectuadas en las diversas regiones del estado.

En otras ocasiones trabajan con jefes de sector, supervisores escolares y directores de las escuelas, según lo ameriten las características del programa y las circunstancias del momento; además colaboran estrechamente con el Departamento de Actualización de Maestros en los Talleres Generales de Actualización.

Las acciones finales corresponden al Asesor Técnico Pedagógico de las zonas escolares, que en coordinación con los supervisores escolares organizan las actividades destinadas a los docentes, quienes concluirán con la puesta en práctica de los programas educativos.

Es el apoyo técnico el que ha de vigilar, a partir de las acciones de acompañamiento, dar cumplimiento a los objetivos de los diferentes programas. A continuación se mencionan los programas estratégicos identificados en las zonas escolares del estado de San Luis Potosí, así como los objetivos a los que se ha de dar respuesta desde la asesoría técnico pedagógica:

<b>Programa estratégico</b>	<b>Objetivos</b>
Programa Nacional de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.</li> <li>• Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura.</li> <li>• Desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas.</li> <li>• Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal como nacional e internacional.</li> <li>• Recuperar, producir, sistematizar y circular información sobre la lectura, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita, y sobre las acciones para la formación de lectores en el país y en otros lugares del mundo, con el fin de favorecer la toma de decisiones, el diseño de políticas, así como la gestión de las mismas, y la rendición de cuentas.</li> </ul>

<p>Programa Escuelas de Calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalar en cada escuela beneficiada una dinámica de transformación de la gestión escolar, a través de la provisión de herramientas y métodos para su planeación y evaluación con enfoque estratégico, con la concurrencia de las estructuras de educación básica.</li> <li>• Orientar la gestión estratégica escolar al fortalecimiento de la práctica pedagógica en función de las necesidades educativas de los alumnos identificadas por el colectivo docente en las escuelas del programa.</li> <li>• Establecer estrategias de impulso a la participación social a fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas.</li> <li>• Fortalecer mecanismos de coordinación institucional federales, estatales y municipales que promuevan políticas y acciones para la asistencia técnica y financiera, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión y el funcionamiento regular de las escuelas incorporadas al Programa.</li> </ul>
<p>Enciclomedia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas del país.</li> </ul> <p>Impactar en los procesos educativos y de aprendizaje por medio de la interacción de los alumnos con los contenidos pedagógicos incorporados a Enciclomedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convertir a Enciclomedia en una herramienta de apoyo docente, que estimule nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos de los Libros de Texto Gratuitos.</li> <li>• Ofrecer a alumnos y maestros fuentes de información diversas y actualizadas, así como herramientas para construir un aprendizaje más significativo en el salón de clases.</li> <li>• Fomentar conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que permitan la integración armónica y respetuosa entre alumnos de comunidades urbanas, rurales, indígenas y niños con capacidades especiales.</li> <li>• Definir al maestro como guía y mediador del proceso de debate, reflexión y participación que se genere en las aulas.</li> <li>• Sugerir al maestro estrategias didácticas e innovadoras para el tratamiento de los contenidos curriculares, a fin de integrarlas a sus experiencias y métodos propios.</li> <li>• Continuar con la incorporación de las tic en los procesos educativos, a fin de establecer un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías.</li> <li>• Poner a México a la vanguardia educativa.</li> </ul>

Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer su capacidad para normar, regular y apoyar el sistema nacional de actualización y capacitación, así como para diseñar las políticas generales que correspondan de manera concensuada con las autoridades educativas estatales.</li> <li>• Proporcionar a las entidades federativas los apoyos compensatorios necesarios para mejorar las condiciones de equidad en el acceso de los profesores a opciones de actualización de calidad; en especial coadyuvará en la formación de equipos técnicos especializados.</li> <li>• Dar seguimiento y evaluación a la aplicación, desarrollo y efectividad de las políticas, los programas y los servicios de actualización, con el propósito de retroalimentar la toma de decisiones y de dar cuentas a la sociedad, así como a los destinatarios directos acerca de lo hecho.</li> <li>• Proponer innovaciones en el diseño de programas generales, materiales y apoyos didácticos diversos para la actualización y la capacitación de los maestros.</li> <li>• Coadyuvar con las escuelas y sus colectivos docentes para hacer de ellas recintos de aprendizaje no sólo de los estudiantes, sino también de los maestros.</li> <li>• Fomentar el uso con sentido de las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar el espectro cultural de los docentes y apoyar su actualización permanente.</li> </ul>
Normalización de la Lengua Indígena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoría a los docentes de Educación Primaria Indígena frente a grupo de conformidad con las políticas educativas vigentes.</li> </ul>
Multigrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a los docentes elementos funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo, mejorando la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización de trabajo pertinente a la situación multigrado, propiciando el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias.</li> </ul>
Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la atención en los servicios de educación inicial</li> <li>• Reducir las tasas de abandono en la educación preescolar</li> <li>• Disminuir las tasas de abandono en la educación preescolar</li> <li>• Disminuir los índices de reprobación, repitencia y deserción escolar en la educación primaria y secundaria</li> </ul>
Programa ATP (sólo para educación indígena)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar asesoría orientada por los principios de la educación intercultural bilingüe, concebida como aquella que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto a las diferencias, procurando la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tienden a la búsqueda de libertad y justicia para todos, que favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como el español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.</li> </ul>

(SEP/SEGE, 2008)

## **Formalización**

Este apartado alude a la normatividad explícita en leyes, reglamentos, manuales y acuerdos que rigen a las instancias educativas relacionadas con la operación de los programas educativos, al respecto Selznick, recuperado por Jiménez, señala que:

La nota más destacada y obvia de toda organización administrativa es su sistema formal de reglas y objetivos. En su seno, las tareas, poderes y procedimientos se establecen según un modelo oficialmente aprobado (Jiménez, 1997).

La Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y las unidades administrativas que la componen forman parte de la estructura orgánica de la administración pública estatal, por consecuencia, la Oficialía Mayor de Gobierno del Estado, a través de la Dirección de Organización y Métodos, determina los procedimientos y características para la elaboración de los manuales de organización de los departamentos de educación, se coordina con la Unidad de Sistemas y Procedimientos Administrativos de la SEGE.

Los manuales de organización incluyen la estructura orgánica y el marco jurídico que sustentan el funcionamiento y obligaciones del departamento, también enuncia la descripción de unidad y de puesto definiendo los objetivos y las funciones que se deben realizar para alcanzarlos, según Drucker (Furnham, 2006) las metas corporativas deben dividirse por objetivos y asignarse claramente a unidades e individuos.

El documento conocido como Manual de Procedimientos describe en una secuencia lógica las operaciones para ejecutar determinado tipo de trabajo, en lo que concierne al tema de este artículo, en un diagrama de flujo señala quién, cómo y dónde han de realizarse las operaciones de los programas.

Las disposiciones que determinan la forma de operar los programas de PEC, PNL, ATP, Pronap y acciones compensatorias se elaboran con el propósito de lograr los niveles esperados de eficacia, eficiencia, equidad y transparencia, y se concretan en el documento denominado Reglas de Operación. En este sentido en el documento *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas*, la SEP considera que:

La normatividad ha de verse como un elemento que impulsa y favorece la calidad y la equidad en los centros escolares y en el sistema educativo en su conjunto (SEP, 2006).

En síntesis, existe una serie de documentos que regulan formalmente el entramado de acciones del asesor estatal, en particular se puntualiza en aquellos de uso cotidiano y próximos a la labor que realizan.

La racionalidad formal implica, como suele ser en el caso en Weber, una preocupación por las elecciones que hacen los actores entre medios y fines; Weber percibía la burocracia (y el proceso histórico de burocratización) como el ejemplo clásico de racionalización (Ritzer, 2002). Sin embargo, es preciso insistir en la necesidad de que las unidades responsables de los programas y acciones fortalezcan su articulación y alineamiento en torno a la decisión de ubicar a la escuela como centro del sistema educativo... (Reimers, 2006).

De acuerdo con Martínez Olivé, la actuación docente se produce en un contexto institucional específico: la escuela, que es parte de un sistema educativo construido históricamente en una dinámica social y política determinada. Para transformar esa institución, no son suficientes los saberes ni la voluntad de los individuos.

Sin duda, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado ha impulsado el desarrollo de los programas estratégicos con la mirada hacia la calidad de la educación básica, sin embargo, aún se requiere fortalecer la figura del Asesor Técnico Pedagógico en su saber y su hacer a partir de la conjunción de esfuerzos y voluntades de cada una de las instancias de autoridad bajo el reconocimiento y seguimiento de las acciones pedagógicas registrando lo ejecutado, lo aprendido y, sobre todo, re-aprender de las dificultades y de los éxitos no logrados.



## DEMANDAS EDUCATIVAS DESDE LA FUNCIÓN DE ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA

VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ

El requerimiento humano, personal, social, afectivo, de preservación, de satisfacción de necesidades, de esparcimiento son elementos distinguibles como necesidades. Se reconoce que en la sociedad no existe mejor motivación para la acción que la existencia de una necesidad. Ese impulso que lleva al ser humano a actuar y que históricamente lo han hecho ser lo que hoy es. La búsqueda imperativa y proverbial por la mejora en la calidad de vida y la satisfacción de los requerimientos necesarios, ha llevado a la humanidad a fijarse metas. Tanto el individuo como las diferentes culturas viven en su cotidianidad, experiencias que los impulsan a desear nuevas formas de conocer, reconocer, formarse, vivir, experimentar y buscar el bienestar propio, de los suyos y de la población en general.

Sobra decir que la actualidad vertiginosa implica nuevas formas de organización y, con ello, nuevas necesidades en los distintos campos de desempeño y roles asumidos por los individuos. De acuerdo con Murillo (2008, p. 6), “lo que caracteriza a un sistema social es su capacidad de autoorganización [...] para transformarse a sí mismo ante la necesidad impuesta por los cambios que se producen en su entorno”. Las vivencias sociales modernas y las exigencias profesionales, laborales, de desempeño individual e incluso humano, implican

demandas que la sociedad exige en relación a lo educativo. Cada día puede observarse a lo educativo siendo rebasado por la sociedad, particularmente la de la información y el conocimiento, el cambio de paradigma se da en el pensamiento de los jóvenes que requieren actualmente del docente no sólo información, sino los medios y herramientas para mediar entre los conocimientos ya adquiridos y los que le son propios, útiles, necesarios. Dicha demanda se inserta en una de tantas necesidades educativas existentes en la actualidad.

Al referir a las demandas cabe especificarse cuál es el punto de atención al que se puede hacer alusión, a bien de identificar las necesidades a las que la educación puede hacer frente y responder. Pueden, entonces, detectarse dos principales tipos de demandas existentes referentes a lo educativo: los requerimientos que la sociedad solicita, precisa, exige de la educación y, por tanto, de los docentes; en un segundo momento están las necesidades del profesorado, las que desde su perspectiva son demandas que, al ser respondidas, pueden auxiliar de manera fundamental en la labor pedagógica y, con ello, coadyuvar en el proceso educativo reflejado en los alumnos y la calidad educativa en general. Este último tipo de necesidad es en la que este segmento del presente escrito hace referencia.

Cabe ahora preguntarse ¿cuál puede ser el reflector? ¿A quién recurrir para identificar tales demandas que el docente porta dificultándosele a quién apelar? La mirada desde la cual se presentan las consideraciones es seleccionada desde el Asesor Técnico Pedagógico. Esto se da en relación con la identidad del propio ATP. Dicha identidad, al igual que el rol que se asume con esta comisión, puede verse inmersa en la complejidad de la indefinición. El asesor es un docente que comúnmente ha estado frente a grupo, reconoce las necesidades educativas, se ha visto conflictuado, dislocado y tensionado por las múltiples carencias escolares paradójicamente contrarrestadas con el requerimiento de educación de calidad. Asimismo, el Asesor Técnico Pedagógico es comúnmente un auxiliar administrativo que procura responder a las solicitudes de las instancias superiores, de vez en vez es un portador de conocimientos y herramientas de utilidad para el docente, y además es el lazo estrecho que une la parte ejecutiva con la operativa en un sistema institucional educativo.

Es importante observar cómo el propio asesor se visualiza a sí mismo; González (2009) argumenta que “el acompañamiento es una construcción com-

partida entre los sujetos, y por ello, tanto acompañantes como acompañados experimentan mejora significativa en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades como profesionales de la educación”, el proceso dialógico de reflexión de los quehaceres, la responsabilidad compartida, el análisis metacognitivo de las acciones empleadas, así como la proyección a futuro, son elementos que, de acuerdo con el propio asesor, dan significancia a su labor, no sólo por sí misma sino en el ejercicio de mejora continua, profesionalizante, innovadora y transformadora. La concepción del asesor desde lo que observa en sí mismo no dista mucho de las construcciones teóricas de quienes observan desde otras perspectivas.

Para Martínez Olivé (2006), “los métodos de trabajo del asesor son fundamentales para generar circuitos de desarrollo y mejora basados en la creación de ambientes profesionales soportados por la confianza, la tolerancia y el encuentro de los diferentes en la tarea compartida”. La complejidad de la labor de asesoría marca de por sí retos ineludibles que implican una ardua labor. Mas, para ello, las condiciones del trabajo de asesoría suelen complicarse para el logro de tan plausible fin, el de generar un apoyo armonioso y profesionalizante bajo las condiciones diversas del profesorado, el alumnado y el contexto. Por tanto, las necesidades del asesor no son sino un reflejo proyectado de las necesidades del docente frente a grupo, del alumno y de la sociedad, de ahí la trascendencia de ubicar las demandas de los auxiliares pedagógicos de acuerdo con su propio discurso.

Para realizar lo anterior, ha sido preciso tomar referencias a partir de los propios Asesores Técnico Pedagógicos, logrando rescatar su discurso desde sus propios escritos, generados en un diplomado dirigido específicamente al desempeño de sus funciones. En los mismos artículos, los asesores identifican las necesidades propias para desempeñar su función, los conflictos que encuentran al realizar su labor y las demandas que, al ser respondidas, mejorarían su desempeño profesional, y con ello el proceso educativo en general.

Con el fin de hacer más específico el análisis de la información obtenida, se consideró pertinente tomar en cuenta como principal elemento de análisis, el contexto ante el cual se desarrolla cada discurso. Cabe destacar que el estado de San Luis Potosí, lugar donde se generó esta información y toda la investigación, se ha dividido históricamente en cuatro grandes regiones: zona

Altiplano, zona Centro, zona Media y zona Huasteca. De ellas, existen diez microrregiones que han servido para focalizar potencialidades, necesidades y características. Las microrregiones son: Altiplano Este, Altiplano Oeste, Altiplano Centro, Centro (a veces denominada centro norte), Centro Sur, Media Oeste, Media Este, Huasteca Norte, Huasteca Centro y Huasteca Sur. Para efectos de la explicitación de las necesidades por zona geográfica, se ha considerado que, a pesar de contar con información específica de cada microrregión, es pertinente generalizarla en cada región para su desglose.

### **Necesidades por región**

#### **Zona Altiplano**

Se ubica en la zona más árida y desértica de San Luis Potosí; la escasez de agua, agricultura, servicios básicos, foresta, etcétera, son parte de la vida cotidiana de las personas trabajadoras y esforzadas de esta región. El bajo desarrollo económico se hace notar en algunos de los municipios de esta zona, mientras que en otros, el comercio y la industria además de la ganadería, dan lugar a mayor movilidad económica.

Bajo estas características laboran docentes y Asesores Técnico Pedagógicos en las distintas zonas escolares de los tres niveles de educación básica. Las demandas fundamentales de los profesores en la zona inician con la carencia o insuficiencia de materiales, no necesariamente de herramientas físicas de última generación, sino más bien se hace alusión a la escasez de material impreso que sirva de apoyo para que el ATP esté más preparado y dar respuesta eficaz a las necesidades, preguntas y conflictos de los compañeros docentes. Es perceptible la necesidad del ATP de asumir un rol específico y la responsabilidad de auxiliar al docente para que éste cumpla con sus tareas desde lo que el profesorado necesita. Es decir, no es propiamente una necesidad personal, sino la de dar respuesta a otro requerimiento.

La segunda demanda más recurrente encontrada hace referencia a la asignación, apoyo en cuanto a capacitación, actualización y preparación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con las que se cuenta. Pons y Gortari (en Ducoing, 1998, p. 87) consideran que “los avances en el ámbito de la comunicación para todos los sectores implicados en el mundo de la educación deben dominar las nuevas tecnologías de la información y

comunicación [...] se trata de un campo de expectativas profesionales de enseñanza”. El asesor en general considera que las herramientas electrónicas de las nuevas generaciones son de utilidad elemental en su labor cotidiana si éstas se encuentran en óptimas condiciones, si responden a las prioridades de su función, si cuentan con los programas que coadyuvan a facilitar y organizar su trabajo, y ante todo, si se encuentran en existencia. De lo contrario, el ATP de la zona Altiplano indica que, tal como ocurre en las diferentes zonas escolares en su región, los procesos se ven entorpecidos.

De igual forma, en esta región emerge una necesidad común: es imprescindible contar con un mayor compromiso profesional por parte del docente. El ATP considera desde su visión, un poco modificada a la del maestro frente a grupo, que se debe trabajar más en la labor responsable del docente desde su profesionalización, esto en diferentes dimensiones. Se menciona, por ejemplo, que existe poco trabajo colectivo en las escuelas, y éste se enfoca en su mayoría a cuestiones administrativas y de la logística diaria de la institución, quedando al margen en ocasiones, la función pedagógica. Se argumenta, además, que esto repercute en la labor conjunta del equipo de trabajo educativo, impactando en una organización que requiere más eficiencia en las escuelas. Agregan los ATP que la articulación entre los distintos niveles educativos podría ser mejor, favoreciendo así a todo el proceso de educación básica.

Esto recae fundamentalmente en otra problemática observada, los cursos que se llevan a cabo en los distintos momentos del ciclo escolar y que, de acuerdo con algunos asesores, tienen poco impacto en las transformaciones esperadas en las escuelas; esto también implica una necesidad profunda de preparación más trascendente en el ATP para responder a todas estas necesidades. Finalmente, los profesores del Altiplano mencionan que todas estas problemáticas pueden tener, en parte, fundamento en la indefinición del rol en su actuar, y de la necesidad de mayor conciencia en la aplicación de las labores que a cada quien le corresponden dentro de su función.

### **Zona Centro**

La región centro, donde se ubica la capital potosina, es en su mayoría una zona conurbada con características que van desde sobrecupo en escuelas y colegios particulares, hasta zonas urbano marginadas con necesidades muy marcadas en

diferentes aspectos. Bajo este contexto laboran los ATP en los distintos niveles, algunos coordinando sus actividades desde la capital y otros más desde sus municipios. Los asesores de esta zona detectan necesidades disímiles de las que identifican los colegas del altiplano, sin embargo van en función de aspectos afines y que repercuten en campos iguales.

Así, de acuerdo al discurso analizado, los asesores consideran que se requiere una relación más estrecha y coherente entre los procesos de planeación, organización, aplicación y evaluación de las diversas actividades aplicadas en las zonas escolares. Consideran que la articulación entre estas fases de los procesos tiende a ser incongruente, no logra las intenciones planteadas, dislocando así el proceso previamente establecido. Esto, se piensa, repercute cada una de las acciones que se ponen en marcha tanto al momento de la asesoría, como en las actividades realizadas en los espacios escolares. La propuesta es, entonces, dar mayor relación al proceso mencionado, tratando de alcanzar los fines establecidos comenzando desde la función asesora hasta las actividades de los planteles.

Es preponderante para este grupo de asesores, contar con estrategias que apoyen en la atención que se le da al docente. Es una gran preocupación cómo se asesora al profesorado, para ello es necesario perfeccionar las estrategias aplicadas, pues con ello el profesorado definirá sus inquietudes y generará ese proceso de acción conjunta que lo conducirá a mejorar su práctica educativa. Esta demanda se vuelve aún más específica con los docentes de áreas especializadas. Tal es el caso de los ATP de educación física que expresan su necesidad inmediata por poder atender a los docentes de su área, consideran imprescindible contar con un manual que los apoye en sus actividades particulares al igual que lo expresan los asesores de otras áreas.

Otro aspecto común es la demanda que, a su vez, es necesidad expresada por el profesorado frente a grupo: la insuficiencia de preparación para atender y responder ante las necesidades educativas especiales, particularmente a los problemas de aprendizaje. Es importante destacar que es una preocupación que emana de los asesores y maestros de la zona centro, donde en muchos de los casos se cuenta con el apoyo de maestros especializados en esta área. Una de las demandas específicas expresadas incorpora, de igual forma, la atención a la lectoescritura, considerándola ya en algunos casos como necesidad en cuanto al

aprendizaje, dado el bajo rendimiento que, según los propios docentes, se tiene en comprensión lectora.

La mayoría de los ATP de la zona centro concluye que es preciso que el docente que asume esta comisión deba apropiarse de ella desde su vocación, siendo un área especial de la parte educativa para que, desde esa identidad, el asesor actúe con responsabilidad ante las necesidades del docente. Para ello, los mismos asesores proponen que el asesor cuente con procesos de actualización específicos que le asignen valor curricular a su acervo, de tal forma que los asesores lleven su función como carrera profesional y carrera de vida a la vez.

### **Zona Media**

Situada en la parte central geográfica del estado, la zona se caracteriza por su fertilidad para la siembra, medios rurales mezclados con pintorescas cabeceras municipales, de gente amable y trabajadora. En este escenario se ubican asesores que recorren grandes territorios para ejercer su labor en los espacios escolares, procurando auxiliar en lo mayormente posible a los docentes que ahí trabajan.

Los asesores de esta región expresan en sus escritos situaciones similares a las de las zonas anteriores, como la necesidad de materiales escritos, de capacitación, la vocación como elemento central de su función y el compromiso profesional de los actores del proceso educativo. A esto se unen las demandas que, desde el análisis de su escenario consideran, son las más elementales.

Primordialmente, los ATP de la Región Media señalan que el docente se encuentra inmerso en un estado que le hace incomodarse frente al cambio, en consecuencia, se considera que al profesorado le parece difícil adecuarse a los cambios en la forma del trabajo educativo, llámense tecnologías educativas o reforma para la calidad de la educación, son elementos que dislocan al docente, lo hacen plantearse de forma reflexiva si su labor se lleva a cabo de forma adecuada y si habrán de ser capaces de adaptarse a los cambios constantes de paradigmas y acciones aplicables al contexto escolar. Esto es una inquietud que emana del docente, pero que repercute en la labor asesora. De acuerdo con el auxiliar pedagógico, se requiere mayor preparación desde su función para responder a estas inquietudes de los maestros, la de adaptarse al cambio en las diferentes áreas en que éste se da. Después de todo, como argumenta Thom

(en Ibáñez, 2007, p. 1), “sujeto es el actuante que sobrevive a las catástrofes y triunfa de ellas”, así el docente ha de generar en sí mismo una mayor profesionalización perfeccionando su labor, a partir de las reformas y pensamientos que emergen a través del tiempo, logrando hacer de su tarea, un proceso continuo de perfeccionamiento en el que, para ello, el asesor habrá de cumplir una función determinante.

Otra demanda fundamental registrada por los asesores de la región media, es la que hace referencia a la necesidad de conocer y aplicar los planes y programas de estudio de acuerdo con lo previsto por el sistema educativo. Se arguye que es preciso encontrar formas bajo las cuales el docente comprenda adecuadamente los propósitos fundamentales de su actuar, que el proceso de reflexión de su quehacer docente lo encamine a mejorar su práctica cotidiana.

Finalmente, en la zona media existe la preocupación recurrente por la evaluación. Se considera una prioridad central reconocer y aplicar métodos de evaluación que no estén encaminados, de manera exclusiva, al desempeño del alumnado, sino que, por el contrario, tomen en cuenta lo que ocurre con el proceso de enseñanza, las formas de trabajo colaborativo, las comisiones escolares y, desde luego, la asesoría técnico pedagógica. Para los auxiliares pedagógicos de esta región, un elemento que favorecería el desempeño no sólo de su función, sino de todo el proceso educativo, sería contar con pautas fundamentales para evaluar la labor de los sujetos, programas y actividades que se desarrollan en los distintos momentos del espacio escolar y de la supervisión. Esto, de acuerdo con su discurso, generaría en el acompañante y el acompañado, elementos para perfeccionar su práctica.

### **Zona Huasteca**

Enclavada en la región más húmeda y tropical del estado, se encuentra esta zona colindante con las huastecas vecinas de Hidalgo, Tamaulipas y Veracruz. Las necesidades económicas y educativas son particulares, sobre todo en las zonas más alejadas de las cabeceras municipales, considerando además la situación en la que se encuentran personas con características como diversidad cultural y lingüística, pobreza extrema, necesidades educativas especiales, y programas aplicados como el de atención educativa a niños migrantes hijos de jornaleros agrícolas de la zona cañera.

En esta región, los asesores expresan demandas en relación directa con su propia función, consideran que en un primer momento es indispensable mejorar la actualización de la labor de asesoría con el fin de encaminarla a un mejor acompañamiento a la faena docente. Reconocen en sí mismos la necesidad de perfeccionar las prácticas de asesoría, buscando repercutir en el campo de acción de los educadores. Señalan que de existir mejor capacitación y actualización mediante programas que impacten e incidan directamente en el proceso educativo, la labor asesora podría ser más completa.

Evidentemente, al trabajar en zonas de bajo desarrollo, los asesores como los docentes y directivos, poseen una preocupación educativa común: las principales situaciones problemáticas en el desempeño académico y su repercusión en el aprendizaje. La reprobación, el ausentismo y el bajo aprovechamiento escolar son vislumbrados más que como problemas, como manifestaciones, que son consecuencia de conflictos mayores, entre ellos la falta de capacidad para responder a las necesidades particulares de los alumnos de esta región, aunados a los múltiples problemas familiares y sociales que enfrentan los niños de los distintos niveles educativos. Dar respuesta a estas problemáticas, se sabe, no es tarea fácil, pero el cumplimiento de las funciones desde la asesoría técnico pedagógica a través de la respuesta a las demandas y requerimientos del acompañante, pueden ser punto clave en la adecuación para lograr contrarrestar las problemáticas extra escolares existentes.

Igual que en otras regiones, en la zona Huasteca se tiene incertidumbre y falta de información para auxiliar y, a su vez, proporcionar a los docentes las pautas establecidas en cuanto a la transformación pedagógica mediante la reforma en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa. Dicha carencia se vuelve una necesidad al identificar la renuencia del docente a analizar, comprender y aplicar la reforma, y de igual manera se hace patente en el momento en que el docente tiene dudas y al asesor se le dificulta clarificar. Así, el acompañante requiere y demanda información y capacitación sobre la reforma educativa, que trascienda más allá de la recepción de información, que implique preparar para capacitar al docente en el cambio paradigmático y consolidar nuevas formas de trabajo escolar. En este sentido, es necesaria la existencia de una instancia que atienda específicamente al ATP desde sus funciones, proporcionándole apoyo y asesoría en el desempeño de su función, particularmente

en problemáticas y temas emergentes, como es el caso de la capacitación en información sobre la reforma educativa.

Un elemento central que el acompañante considera como demanda fundamental es la gran necesidad, no sólo en esta región, sino en general, de un concepto que dé forma al Asesor Técnico Pedagógico, reivindicar su función desde la creación de una figura del ATP, que se aleje de la concepción del fiscalizador administrativo que verifica que las funciones del docente se cumplan rigurosamente. Es necesario, de acuerdo con las opiniones rescatadas, generar la visión del acompañante como el asesor del proceso educativo que auxilia en la generación de estrategias, mecanismos y ayuda a clarificar los conocimientos para, en conjunto, perfeccionar las prácticas educativas, combatiendo las debilidades y perfeccionando las fortalezas mediante retos constantes.

Para los auxiliares pedagógicos de la Huasteca, la desdibujada figura de su presencia repercute en la desconfianza y desagrado del docente ante las visitas de acompañamiento, lo cual dificulta la labor del asesor. Desde su propia opinión, los asesores llegan a ser rechazados en las escuelas, se les niega el acceso a las aulas lo que, evidentemente, nulifica su labor. Comenta el asesor que esto se da más allá de la ideología del docente, y trasciende a lo que para muchos representa el ATP. Para ellos, es entonces de suma importancia reconceptualizar la figura acompañante para generar las necesarias alianzas con el profesorado y no generar un trabajo balcanizado que pierda su esencia colaborativa.

### **En resumen**

Los procesos de transformación social afectan directamente la labor escolar en la educación básica; la adecuación de las prácticas educativas demandan la acción conjunta de los actores en escenario escolar. Esto implica una asignación especial al Asesor Técnico Pedagógico: buscar mediante su función auxiliar en la transformación del escenario pedagógico, modificar los paradigmas, tanto en el alumno como en el docente, con nuevas prácticas docentes que incidan en las necesidades del alumno y la sociedad, como lo son, por ejemplo, las del desarrollo de competencias.

Para Freire (1973, p. 38), el hombre es innegablemente competente para pensar y trabajar en pro de sí y de los demás, pero ante todo “es capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propia actividad [...] es un ser de praxis”, al

ser un ente con posibilidades para recapacitar, replantear, construir, es posible entonces que el docente sea capaz, desde su pedagogía, de auxiliar al niño a observar la realidad y tomar sus decisiones. Asimismo, el Asesor Técnico Pedagógico puede formarse desde las fortalezas que posee para responder a las demandas que el profesorado le demanda.

Las solicitudes del ATP pueden sintetizarse en necesidades materiales o de recursos y herramientas para el desempeño de su función, requerimientos de capacitación y actualización continua en áreas generales y especiales del campo de acción como en necesidades educativas, tanto como en reforma educativa; al igual se demanda reivindicación de la acción asesora, profesionalizando al asesor, reconceptuando su figura, definiendo su función, adquiriendo identidad propia. Se requiere también que el docente permita la construcción compartida de saberes y quehaceres para que cada quien realice su función con responsabilidad y coparticipación. Esto permitiría, a su vez, fomentar y rescatar en los sujetos de la educación, valores compartidos de convivencia y tolerancia en pro del funcionamiento adecuado de escuelas y supervisiones escolares de los distintos niveles.

Puede observarse que las demandas son cuantiosas, la faena es compleja, y es responsabilidad de los propios asesores del sistema educativo, de los docentes, padres de familia y sociedad en general, procurar que las limitaciones hasta ahora existentes y que se expresan en las demandas antes mencionadas, sean respondidas y minimizadas gradualmente para movilizar, modificar y transformar los constructos, ideas y paradigmas hasta ahora existentes, trascendiéndolos a nuevas formas de pensar, reflexionar y actuar en la búsqueda del beneficio educativo compartido, con consideración de los procesos de formación profesional y sus implicaciones.

Con la intención de dar respuesta a las demandas que el profesorado, desde la función asesora, sugiere, y que se expresan en las necesidades y requerimientos previamente mencionados en las distintas áreas de desempeño del asesor, el docente, el directivo, los actores escolares y la sociedad en general, se continuó el proceso de indagación desde la propia investigación llevada a cabo en función de la labor del ATP. Para ello, además de las múltiples actividades de reflexión, previa y posterior, del trabajo de campo, de análisis de lo indagado, entre otras, una de las principales acciones que ha buscado favorecer la reflexión en torno

a la reconceptualización y la nueva visión de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico, dio como resultado el Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en el estado de San Luis Potosí.

De ahí que se ha logrado transitar del análisis de las demandas educativas en este aspecto en específico, a la búsqueda por innovar e intervenir en los procesos de formación que trasciendan, indican y repercutan directamente en la mejora de la calidad educativa.

## LA FORMACIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ  
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

**D**erivado del proyecto de investigación mencionado en el apartado anterior, el Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación básica en el estado de San Luis Potosí,<sup>16</sup> como un espacio de formación, procuró crear un ambiente de trabajo encaminado a la convivencia entre profesionales, orientado al intercambio teórico-práctico de temas de interés para la mejora del desempeño del rol y sus posibilidades de influencia en la mejora de la calidad educativa, entendida a través de la valoración de procesos y no sólo resultados. A lo cual se ha pretendió dar atención mediante la colaboración de los agentes formativos:

Existe el perfil profesional propio de quienes analizan cuáles son las necesidades formativas y determinan los contenidos de aprendizaje. Algunas organizaciones los denominan como consultores formativos internos, analistas de formación o diseñadores de formación. Otro perfil profesional es el de las personas encargadas de desarrollar los

---

<sup>16</sup> En el universo de atención total en educación básica, se cuenta con 29,634 maestros, que prestan sus servicios a 620,029 alumnos, en 7,712 planteles educativos. Fuente: INEGI. De tal forma que la estrategia de sensibilización del proyecto, se aplicó a partir de la estructura central a través de los diferentes niveles y modalidades educativos, posteriormente a los responsables en cada una de las regiones, a través del apoyo de los sectores y zonas escolares, responsables del equipo regional y microrregional para llegar a los apoyos técnicos.

procesos de aprendizaje. Son las personas que, a partir de las necesidades formativas identificadas y expresadas en forma de contenidos de aprendizaje, organizan el proceso de aprendizaje diseñando la estrategia didáctica a seguir para lograr una formación eficaz. [...] Finalmente, existe otro perfil diferenciado como es el del responsable de la unidad formativa. Se trata de la persona que tiene una visión global del sistema formativo, lo organiza y asegura el desarrollo adecuado de sus diferentes partes (López C., 2005, pp. 148 y 149).

La colaboración de dichos agentes ha aportado valiosos elementos de análisis de la práctica de los ATP dentro del diplomado. El espacio de formación señalado ha incorporado a los ATP de las diferentes regiones de la entidad contexto del estudio y de los distintos niveles educativos de educación básica, ello ha favorecido el intercambio de experiencias y los procesos de reflexión sobre las acciones desarrolladas, permitiendo el análisis de lo realizado y de las posibilidades de continuidad de lo favorable, así como de cambio para la mejora.

Básicamente, la oferta del diplomado atiende a demandas de formación encaminadas a un mayor acercamiento y conocimiento de la práctica de los ATP en sus contextos de acción (Domingo, 2004). A partir de sus comentarios y aportaciones, complementados con aportes teóricos, se ha facilitado la sensibilización sobre las potencialidades de su ser, hacer, conocer y aprender. La visualización de alternativas de trabajo de campo y la conveniencia de la sistematización de las experiencias ha sido de uno de los aspectos centrales considerados en el desarrollo de las sesiones presenciales a través de la modalidad de conferencias, seminarios y talleres.

Al respecto, cabe hacer la diferenciación de dichas modalidades, de acuerdo con las apreciaciones de Jordi López C. (2005):

- La **conferencia coloquio**: “las interacciones son útiles al formador para verificar cuál es el grado de progreso de aprendizaje y así modular o adaptar el proceso formativo” (López C., 2005, p. 208).
- Los **seminarios**: “el grupo trabaja bajo la dirección de un experto que ejerce el papel de formador. Una de las características de los seminarios es la organización de los contenidos alrededor de un cierto conocimiento práctico discutido con el grupo de aprendizaje” (López C., 2005, p. 208).

- Los **talleres**: “se organizan reuniendo a un grupo de personas con intereses comunes y problemas prácticos compartidos, relacionados generalmente con actividades ocupacionales. Este método es muy útil cuando el objetivo del aprendizaje es asentar unos contenidos que permitan a los participantes descubrir alternativas de mejora a sus actividades” (López C., 2005, p. 209).

De modo que en la organización y desarrollo de las sesiones se ha procurado contar con la presencia de distinguidos profesionales en el campo de la educación y, en particular, en las temáticas abordadas en los módulos del diplomado.

[...] el éxito de los procesos formativos está asociado también a la gestión de las diferentes personas implicadas a lo largo del aprendizaje. La calidad está condicionada por la manera como una organización gestiona, despliega y aprovecha el conocimiento y el potencial de las diferentes personas implicadas en el proceso de aprendizaje (López C., 2005, p. 124).

La participación de los ATP se ha caracterizado por un interés y necesidad de formación para la mejora del desempeño profesional en los diferentes contextos geográficos y laborales. Apoyar la labor del ATP ha sido uno de los puntos esenciales dentro de las temáticas abordadas en los módulos del programa del diplomado, con derivaciones en sus respectivas áreas de trabajo mediante el desempeño del rol de los ATP. Para ello se ha recurrido a la gestión del conocimiento considerada como:

[...] el conjunto de procesos adoptados por las organizaciones para aprovechar la aplicación efectiva de los saberes existentes en su interior. Gestionar el conocimiento no es tanto hacer cosas nuevas, sino utilizar de otra manera los recursos de conocimiento existentes en cualquier organización. Para gestionar el conocimiento hay que promover los intercambios de todo tipo de saberes entre los sujetos de una organización (López C., 2005, pp. 26 y 27).

Asimismo, el espacio de formación ha brindado posibilidades de intercambio que han dado pauta al enriquecimiento y mejora del desempeño a través

de estrategias de organización y desarrollo de las actividades con un sustento apoyado en la sistematización de experiencias y la práctica del diálogo. El apoyo otorgado a los ATP, a través de la etapa de formación de alto nivel, ha representado un esfuerzo de los implicados en el proceso, y ha motivado la participación y colaboración en el desarrollo de las sesiones presenciales y en situaciones específicas que los ATP experimentan día a día en su labor, mediante la complementariedad teórico-práctica.

## CAPÍTULO III

### **ALTERNATIVAS**

Del activismo pedagógico a la construcción de prácticas  
socioculturales de asesoría en contextos de acción



# CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO COLABORATIVO PARA LA RELACIÓN ENTRE EL ATP Y EL DOCENTE

JAVIER GUERRA RUIZ ESPARZA

## NOCIÓN DE MODELO

**E**n principio es importante reconocer ¿qué es un modelo?, ¿por qué se habla de modelo y a qué acepción del mismo se adscribe esta propuesta? En cuanto a la definición de la noción misma de modelo, podemos considerar, de acuerdo con Yurén, que:

Los modelos son un medio para comprender lo que la teoría intenta explicar, enlazan lo abstracto con lo concreto.

Al hacer referencia a lo concreto, el modelo se nos presenta más cercano a la imaginación, y nos ayuda a comprender mejor; y también se nos presenta más cercano a la experiencia. Gracias al modelo las teorías pueden someterse a comprobaciones empíricas con mayor facilidad (1984, p. 57).

No obstante esta primera definición genérica de la noción de modelo, en torno a ésta se despliega una variedad de acepciones y elementos a considerar. Por ejemplo, en cuanto a los tipos de modelo, se reconocen al menos dos: el formal

y el material. De igual manera, la noción remite a tres significados: como representación, muestra e ideal.

Respecto al modelo en su aplicación a un determinado proceso, éste puede ser: cortical, básico, operativo o teórico.

En este trabajo, el modelo asume la modalidad de representación y dentro del proceso es de carácter operativo. En el primer caso, se cumple una función importante de simplificar la complejidad de lo real y al mismo tiempo, otorga los códigos desde los cuales es posible leer y descifrar el entramado de relaciones que dan lugar al rol y el contexto de actuación del ATP, en tanto que como proceso, provee de un sentido heurístico, en torno al cual se puede orientar la práctica del mismo. En relación con este último aspecto, podría decirse que además es aquí donde se instala la posibilidad de coadyuvar a transitar del activismo pedagógico a la consolidación de una práctica profesional dotada de la intencionalidad y conciencia de su inserción en un contexto sociocultural determinado. Al respecto, Bordieu (1994) plantea una distinción relevante, en cuanto a que no es lo mismo tener sentido práctico que ejercer una práctica con sentido.

Por otra parte, es importante reconocer que plantear un modelo de formación del ATP, no puede estar al margen de los modelos propuestos hasta ahora en torno a la formación docente, ya que finalmente se está hablando de los mismos agentes, pero cumpliendo un rol diferente.

Tradicionalmente se había sostenido la creencia de considerar que la formación inicial recibida por los maestros en las Escuelas Normales, sería suficiente para que éstos asumieran sin mayor dificultad una práctica profesional, más o menos predecible y sin mayores alteraciones en sus rutinas. Sin embargo, pronto se evidenciaría la necesidad de implementar la llamada formación continua, como estrategia para poder responder a las exigencias de la transformación de la práctica, como para responder a las exigencias de las políticas educativas de cada sexenio gubernamental. Se podría decir que todo esto propició la emergencia de los modelos de formación docente, que de acuerdo con De Lella, se pueden reconocer los siguientes:

El **práctico-artesanal** propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores. ¿Qué modelos?, qué cultura?, ¿qué mayores?

El **academicista** ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. ¿Qué certezas científicas? ¿Cuáles contenidos actualizados?

El **tecnicista** sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los pre- visibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. Planificar, ¿qué futuro? Garantizar, ¿qué objetivos?

Las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproduc- tivas, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solo subordinan a los docentes; nos despojan en cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la ca- pacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos. Aluden a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la confianza de un futu- ro cierto. ¿A qué presente seguro, a qué futuro cierto, a qué cultura del 2000 apuntan?

El **hermenéutico-reflexivo** “pretende formar un docente comprometido con sóli- dos valores (no neutro) y con competencias polivalentes” (1999, p. 8).

Este autor sostiene su apuesta en torno al último modelo enunciado, dada la prioridad hacia la práctica como eje estructurante que atraviesa al menos tres ám- bitos: el del aula, la institución y la comunidad social. De igual manera, dentro de este modelo se destaca la necesidad de problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar, hasta la situación que en el presente prevalece en la misma, to- das las situaciones cotidianas que configuran su dinámica, desde las más visibles, hasta aquellas que conforman el tejido de la subjetividad que las envuelve.

Pero ante todo, se busca promover en el docente, el desarrollo y fortaleci- miento de capacidades que le permitan:

- “Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedo- res, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos, como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simula- dos, documentales, dramatizaciones.

- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio.

Estas acciones en sí mismas pueden constituir de facto un esbozo del itinerario de prácticas que definen no sólo el perfil profesional y el rol del ATP, sino también las necesidades de formación, a las cuales se enfoca el modelo en cuestión. Sin embargo y retomando la consideración inicial en cuanto a la diferencia entre formación inicial y formación continua, en el caso del ATP, esto se hace aún más evidente, sobre todo si se considera que a éste en su formación inicial, se le habilitó para el trabajo pedagógico con niños, pero no con adultos (Flores, 2009).

Esta situación no es algo carente de relevancia, por el contrario puede definir la pertinencia y congruencia de un modelo y/o estrategia de formación de los ATP, de hecho en los inicios de la capacitación industrial ésta se ubicaba claramente en el campo de la andragogía, a manera de un deslinde la pedagogía, desde luego entendida ésta última en su acepción casi literal.

Más allá de la demarcación académico disciplinaria, en la presente propuesta se han tomado en consideración todos estos factores, y con base en ello, se han ubicado las características que definen al modelo como: dialógico-reflexivo, práctico y colaborativo.

## EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO: LA RELACIÓN ASESOR-ASESORADOS DESDE UN MODELO COLABORATIVO

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ  
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

El proceso de asesoramiento educativo involucra una compleja serie de consideraciones sobre las cuales se constituye como un proceso de ayuda y apoyo sostenido en la relación de asesor y asesorados, de modo general, y en la atención específica a demandas contextuales expresadas por unos y comentadas por éstos y otros, en la búsqueda de alternativas de atención a situaciones planteadas mediante el desarrollo de procesos de colaboración.

En el asesoramiento en el campo de la educación se destaca la presencia y la relación de roles (Hargreaves, 1986) que se complementan en el desempeño de sus funciones. Para el caso del nivel de educación primaria, en el estado de San Luis Potosí, dicha relación se constituye en la complejidad de las circunstancias en las que se presenta. Así, una de las problemáticas centrales, enfatizada en el estudio diagnóstico realizado, resalta la influencia de la indefinición del rol de los ATP, como sujetos de la educación en situación de debilidad y vulnerabilidad (Calvo, 2006; 2007) ante la imprevisibilidad e incertidumbre de la comisión que desempeñan.

Por lo que este ensayo parte del planteamiento de que: la indefinición del rol de los ATP complejiza su desempeño y dificulta el establecimiento de la relación asesor-asesorados, ante la diversidad de condiciones en las que se pre-

senta y se desarrolla. Sin embargo, posibilita construir y compartir las posiciones asignadas/conseguidas (Hargreaves, 1986), mediante un modelo que reconozca la particularidad del asesoramiento educativo desde la generalidad de un modelo colaborativo (Nieto, en Domingo, 2004).

Asimismo, con el antecedente en el hecho de que el Asesor Técnico Pedagógico se ha constituido como una figura dentro del escenario educativo de acuerdo con las circunstancias propias de la políticas educativa en curso, la década de los noventa representa una época de incremento en el personal comisionado como apoyo técnico pedagógico (Arnaut, 2005, en Martínez, 2006), con la influencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como fondo de la puesta en escena de programas y proyectos educativos en aumento, con lo que se ha delegado en el ATP la creciente responsabilidad de ser intermediario entre la administración educativa y el profesorado (Rodríguez, 1996).

De esta manera, los apartados en los que se organiza este ensayo guardan correspondencia con el propósito central que guió su elaboración y presentación:

- Proponer un modelo de asesoramiento educativo que reconozca la relación asesor-asesorados como compromiso compartido, desde un modelo colaborativo.

El asesoramiento educativo se constituye como un proceso de apoyo a las prácticas educativas, en diversos contextos y con múltiples propósitos, sobre la base de un servicio de asesoría que orienta el desempeño de los roles: asesor y asesorados, desde perspectivas contradictorias o conciliadas en sus intereses y necesidades, encaminadas a la satisfacción de demandas, sean éstas sentidas y reconocidas como centro de atención desde los propios beneficiarios, o identificadas como necesarias y convenientes para determinados fines desde la administración educativa. Al respecto, María Mar Rodríguez señala:

[...] el asesoramiento como práctica de apoyo ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el Estado para, a través de las políticas de reforma, introducir nuevos modos de socialización profesional del profesorado y promover determinadas formas de definir el cambio de las instituciones educativas. Y por ello, ha servido a

intereses contradictorios comprometidos a la vez con la mejora de la educación, pero, también, con el control simbólico; con la autonomía del profesorado y, al mismo tiempo, con su alienación (Rodríguez, 1996, p. 71).

De los planteamientos anteriores se distingue que el asesoramiento educativo es potencialmente controversial y controversialmente potencial, dado que suscita el debate sobre su orientación y propósitos, y despliega una amplia gama de posibilidades de construcción desde diferentes perspectivas adoptadas con ciertas implicaciones prácticas, entre ellas: sugerir, proponer, intervenir, apoyar, colaborar, controlar, orientar, informar, facilitar, regular, contribuir, ayudar, supervisar, aconsejar, intercambiar, dialogar... desde las posturas priorizadas en la relación de asesor-asesorados.

*El asesoramiento educativo: la relación asesor-asesorados como compromiso compartido*

*En la relación entre asesor y asesorado es necesario dedicar tiempo a la propia relación, preocupándose por conocer lo que es importante para las personas que intervienen, por los condicionantes personales, por las dificultades y aspiraciones.*

Carretero, Liesa, Mayoral y Mollà (2008, p. 4).

El asesoramiento educativo se ha configurado según algunos fines que, en principio y aún ahora, han respondido a la instrumentalidad de quienes operan la funcionalidad de la política educativa en marcha. El personal comisionado como apoyo técnico pedagógico surgió de la necesidad de “apoyar” funciones administrativas con un carácter técnico por las limitaciones de su afectación en las escuelas, con un posterior “giro” hacia la mirada de las escuelas como centro de interés y atención para apoyar la formación de docentes en servicio en relación a programas y proyectos educativos, venidos “en cascada” como prescripción oficial con motivo de la descentralización, como argumenta Arnaut:

[...] por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992 (Arnaut, 2005, en Martínez, 2006, p. 25).

A más de una década de impulso creciente a la incorporación de personal de apoyo técnico pedagógico, a partir del ANMEB se ha desplegado una consecuente y reiterada forma de recurrir a los ATP como los intermediarios entre las disposiciones oficiales y las necesidades reales de los contextos escolares inmediatos. El surgimiento del servicio de apoyo técnico pedagógico, caracterizado por sus fines instrumentalistas, sigue permeando su presencia y sus limitadas posibilidades de influencia, como refiere María Mar Rodríguez:

En primer lugar, se planteó con fines claramente instrumentales, es decir, se trataba de poner sus iniciativas al servicio de las propuestas de cambio externamente generadas por la administración educativa. Y en segundo lugar, se brindó al profesorado un servicio que él no había reclamado, de modo que su aparición no fue sentida como una necesidad (Sarason, 1993). Por estas razones sus potenciales cualidades para capacitar al profesorado se vieron limitadas de antemano, y ambas circunstancias han configurado un ejercicio de la labor de talante contradictorio, que es el responsable de un desempeño marcado por el conflicto (Rodríguez, en Domingo, 2004, p. 76).

El conflicto del desempeño del rol<sup>17</sup> (Hargreaves, 1986) de los ATP desemboca en la relación inmediata que establece con los docentes, a quienes brinda un servicio de asesoría, que no está librada de las tensiones propiamente influidas por la indefinición del rol del ATP: la falta de apoyo y reconocimiento institucional, la dependencia de las decisiones y disposiciones de la autoridad inmediata, la incertidumbre de la temporalidad del desempeño

---

<sup>17</sup> El desempeño del rol, de acuerdo con Hargreaves (1986), se refiere al comportamiento de un actuante en una dada posición-rol.

de la comisión designada, la inestabilidad e insatisfacción laborales y la consecuente búsqueda de mejores condiciones que satisfagan los intereses y las necesidades personales, profesionales y laborales.

[...] el asesoramiento se encuentra en un terreno claramente inestable de lealtades divididas, entre su compromiso declarado con el profesorado y los centros educativos y su dependencia de la administración educativa. Esto tiene consecuencias radicales para los profesionales que desempeñan labores de asesoramiento. Se encuentran en una situación complicada, porque deben desplegar un rol híbrido y fronterizo, combinando experiencias profesionales de varias labores y mediando entre las demandas casi siempre encontradas de los centros educativos y la administración (Rodríguez, 1996, p. 71).

En sí, el establecimiento de la relación asesor-asesorados es compleja ante la diversidad de circunstancias en las que se presenta y en las que se desarrolla y lo es, aún más, dadas las condiciones relacionadas con la indefinición del rol del ATP. Por ello, ambos roles juegan un importante papel en el establecimiento de la relación, sobre la cual se construye el proceso de asesoramiento, y de las intenciones, disposiciones, motivaciones y expectativas de ambos depende, en parte, la construcción y desempeño de los roles, mismos que se constituyen a partir de posiciones asignadas o conseguidas<sup>18</sup> (Hargreaves, 1986), desde la particularidad de las condiciones en que surgen, y representan la interrelación de condiciones personales, profesionales y laborales propias de los contextos de acción (Domingo, 2005) en los que se entretienen.

Ante el reconocimiento del ATP como rol primario (Hargreaves, 1986), el rol a quien principalmente va dirigido es al profesorado (Rodríguez, 1996), con quien se complementa la construcción de la relación de asesoramiento, como un proceso construido de forma activa, en correspondencia.

De modo que el asesor representa a una figura central en el campo de la educación, no obstante, la necesidad y conveniencia de su presencia y posibilidades de influencia se dan en relación a su rol complementario (Hargreaves, 1986), los docentes, de acuerdo con la manifestación de sus intereses y nece-

<sup>18</sup> Según se ocupe una posición independientemente de los deseos o realizaciones, o se ocupe dependiendo del talento o cualidades, puede tratarse de una posición asignada o conseguida (Hargreaves, 1986), respectivamente.

sidades en los contextos específicos de las escuelas. Además, según la cercanía que favorezca el ATP en la atención a las propias escuelas, y lejos de una absoluta y única dependencia de las disposiciones oficiales, puede propiciarse una relación de asesor-asesorados sobre la especificidad de los diferentes contextos, situaciones y procesos. “La dialéctica entre contexto y centro, entre capacidades y condiciones internas y externas, entre motivos internos y presiones, entre momento de desarrollo y orientación... suponen un entramado complejo que hay conocer/comprender como premisa básica sobre la que trabajar por la mejora” (Domingo, 2004, p. 107).

Tal como señalan Carretero *et al.* (2008), la empatía, la confianza, la aceptación, la expresión corporal, la exposición de ideas y de creencias sin temer a las respuestas, son parte de la necesidad de construir la relación de asesor-asesorados sobre la base de la complementariedad y el reconocimiento de sí y de los otros:

La relación de empatía y autenticidad, favorece que el asesorado reconozca los problemas y confíe en el asesor. De la misma manera, también el trato auténtico favorecerá que el asesor perciba que la colaboración es posible, que pueden trabajar juntos y que no se le exige un saber absoluto. La aceptación positiva no quiere decir que se esté de acuerdo con todo lo que el otro dice o hace sino que es posible no estar de acuerdo con lo que hace sin que esto afecte a la aceptación de la persona. En la relación asesora este aspecto se manifiesta en el tono de voz, la postura, la distancia interpersonal y la emisión de refuerzos verbales y se relaciona con la posibilidad de exponer las propias ideas y creencias sin exponerse a la crítica o a la incomprensión del otro (Carretero *et al.*, 2008, p. 4).

Por lo que, en el caso de educación primaria, dada la falta de reconocimiento institucional y los conflictos intrapersonales e interpersonales derivados de los desacuerdos en las previsiones sobre el desempeño del rol (Hargreaves, 1986), conviene destacar la pertinencia de la relación del ATP con los docentes (de la zona escolar o del sector educativo), no sólo a través de la comunicación sino, principalmente, mediante el diálogo, pues ello supone la dinámica de comprensión de sí y del otro, y de intercambio bilateral sobre las necesidades e intereses que motivan la relación de asesoramiento.

En este sentido, siguiendo los planteamientos expuestos por María Mar Rodríguez:

En el fondo la participación en un proceso de asesoramiento implica un aprendizaje por las dos partes: agente de apoyo y asesorados. De manera que se hace necesario arbitrar algún mecanismo que regule el modo de proceder de ambos de una manera consciente y negociada: la elaboración de contratos puede ser un procedimiento adecuado. Desde el punto de vista de los asesorados constituyen una manera de salvaguardar su poder y de hacerles responsables de su proceso de mejora y desde la perspectiva del asesor sirven para encauzar su influencia y asegurar la autonomía de los asesorados (Rodríguez, 1996, p. 77).

Hasta este punto, puede reiterarse la necesidad y conveniencia del compromiso de las partes implicadas en el proceso de asesoramiento (ATP y docentes), como requisito indispensable para el desarrollo del mismo, desde perspectivas conciliadas en puntos de encuentro comunes, básicamente, en atención a las demandas de las escuelas como centros de atención de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ellos acontecen y los cuales son susceptibles de mejora.

Así que la justificación de la búsqueda de una relación equilibrada entre asesor y asesorados rompe el esquema del ATP como interventor que da soluciones o facilitador que dirige procesos o, en el peor de los casos, controla resultados, más bien se resalta la convicción de la relación de apoyo constituida como proceso durante el propio proceso, de modo que no existe de antemano la definición del resultado, pero sí la expectativa de la orientación del proceso hacia propósitos deseables. “El papel de guía y mediador entre iguales no da soluciones, sino que ayuda a encontrarlas: ser el catalizador que ayuda a generar un conocimiento compartido mediante una reflexión crítica es una importante característica de la asesoría” (Imbernón, 1998, p. 120).

Como tal, la asesoría implica el interés de asesorar y ser asesorado, no en una relación de dependencia sino de interdependencia. En coincidencia con Alba Martínez Olivé (2008), “no se necesita el asesor que lleva las buenas nuevas de nadie ni de nada, se necesita a un asesor que trabaje sobre las necesidades del lugar (...)”<sup>19</sup>. Sin embargo, no se pueden obviar las dificultades

---

<sup>19</sup> Mencionado en una conferencia realizada el 27 de junio de 2008. Como parte del proceso de formación de ATP, dentro del proyecto fomix mencionado al inicio.

del proceso en la relación de asesoramiento desde el desinterés y apatía del propio asesor hasta la resistencia y falta de confianza y credibilidad por parte del profesorado. Si no existen necesidades sentidas, o al menos reconocidas, en el contexto en el que se suscitan, se cierran las puertas para la entrada de quien puede sugerir y apoyar desde los planteamientos de quien expresa la o las necesidades.

Ahora bien, el ATP y los docentes no necesariamente compartirán puntos de acuerdo sobre lo que se considere prioritario en los contextos escolares, por lo que es necesario elaborar diagnósticos para la detección y jerarquización de problemáticas y necesidades del centro escolar, en los que intervengan no sólo ambas partes (asesor y asesorados) sino los destinatarios primeros que deben ser: los alumnos, con participación de los padres de familia y de aquéllos otros miembros de la comunidad escolar y social que puedan apoyar en la satisfacción de las demandas. Asimismo, las autoridades educativas, con facultades de intervención para la mejora educativa, deberán situarse en la pertinencia del desempeño de sus funciones, no meramente administrativas sino facultativas para fortalecer la relación de ATP-docentes.

De igual forma, conviene reconocer que “la labor de estos profesionales [los asesores] consiste en asesorar, asistir y apoyar los procesos de desarrollo, lo que requiere ciertas habilidades comunes y específicas orientadas hacia y desde la práctica que *pueden recibir grandes contribuciones de los propios profesores*” (Domingo, en Domingo, 2005, p. 186). Por lo que, además de que “el asesor se hace asesorando” (Martínez Olivé, 2008), la relación de asesoramiento se construye en tanto existe la implicación de los implicados, esto es, si el profesorado se siente en la confianza y libertad de cuestionar, proponer, sugerir y diferir, y si el asesor se siente en la confianza y libertad de argumentar, persuadir, contrastar, ejemplificar, dialogar y debatir, ambos propiciarán situaciones comunicativas en contextos particulares con propósitos definidos y claros específicos, en los que se sentirán comprometidos profesionalmente, con el reconocimiento de no ser totalmente diferentes y sí parcialmente coincidentes.

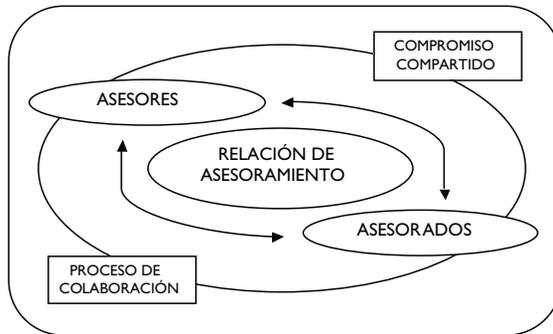
De lo anterior se deriva la necesidad y conveniencia de caracterizar la relación de asesor y asesorados con algunos rasgos deseables, entre los que se distinguen las siguientes:

- *Aceptación*: de uno mismo y de los demás.
- *Autocrítica*: para reconocer las fortalezas, debilidades y posibilidades en sí mismo.
- *Compromiso compartido*: en una relación de asesoramiento estabilizada sobre la base del diálogo y la corresponsabilidad.
- *Confianza*: en sí mismo, en los otros y en las acciones a desarrollar.
- *Conocimiento de un marco teórico sustentable*: para relacionar teoría y práctica de manera fundamentada.
- *Convicción*: sobre las capacidades y posibilidades de desenvolvimiento.
- *Creatividad*: al mantener la capacidad de asombro y motivar la originalidad.
- *Credibilidad*: al propiciar una relación de asesoramiento en la que se crea, en lo que se dice a partir de lo que se hace.
- *Disposición*: para ejercer y disfrutar el desempeño de los roles.
- *Empatía*: para favorecer la relación con las personas con las que se interactúa en relación a la aceptación y convivencia profesional.
- *Expectación*: esperanza en el deseo de aprender y compartir los aprendizajes y en el logro de propósitos compartidos.
- *Formación continua*: como un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo profesional.
- *Habilidades comunicativas*: para argumentar, comprender, cuestionar, debatir, ejemplificar, convencer, explicar, describir, proponer, dialogar, sugerir, leer, escribir, escuchar y hablar..
- *Iniciativa*: para proponer y emprender proyectos pertinentes, factibles y fructíferos.
- *Interés*: en conocer y aprender de los roles y durante el desempeño de los roles.
- *Objetividad*: al establecer relaciones interpersonales respetuosas de las personas y entre las personas; así como al establecer objetivos, a corto, mediano y largo plazos, que respondan a las necesidades presentes en los contextos inmediatos.
- *Postura ideológica cambiante y perfectible*: al conocer y reconocer las posibilidades de intercambio entre pares mediante perspectivas enriquecidas y enriquecedoras.

- *Preparación y actualización profesionales*: como parte de la superación profesional promovida en espacios de análisis y reflexión, sobre las prácticas docentes y de asesoramiento, que dinamizan los procesos de mejora.
- *Reflexión*: antes, durante y después de la relación de asesoramiento, como un proceso construido complementariamente.
- *Respeto*: a las ideas de los demás y a los intereses que movilizan a los otros.
- *Responsabilidad*: sobre las propias acciones y las acciones compartidas.
- *Seguridad*: para buscar y encontrar soluciones de forma individual y colectiva.
- *Sensibilidad*: al procurar equilibrar el sentimiento y el pensamiento, las motivaciones y las expectativas.
- *Superación personal y profesional*: como un proceso de aprendizaje compartido con otros, en diferentes momentos y espacios.
- *Tolerancia*: ante la diversidad sociocultural manifestada en las relaciones interpersonales.

Es conveniente que los rasgos enunciados anteriormente se presenten de manera simultánea en ambas partes (asesor y asesorados), por lo que el orden en el que se muestran es sólo alfabético y no excluye la incorporación de otros. De igual modo, se sugiere que se integren en un modelo de colaboración que destaque la pertenencia a una cultura institucional (Pérez, 2000) donde se priorice el sentido del ser (rol) y del hacer (desempeño del rol).

Por lo tanto, se requiere un modelo de asesoramiento educativo en el que se planteen los puntos de referencia (situaciones) y los puntos de coincidencia (procesos), entre asesor y asesorados, que permitan compartir los compromisos y faciliten la colaboración:

**Esquema I. Relación asesor-asesorados**

La relación de asesoramiento se constituye en el ir y venir de las inquietudes, preocupaciones, motivaciones y ocupaciones de asesores y asesorados, por lo que en el énfasis de la colaboración como forma de relación y actuación conviene señalar que “el escenario de asesoramiento colaborativo es un espacio sociocultural donde lo que se hace y se dice condiciona el tipo de interacción que se va a dar entre las personas que participan, así como la actividad que llevan a cabo de manera conjunta” (Murillo, 2008, p. 9).

*Posibilidades y responsabilidades de asesor y asesorados en el modelo colaborativo*

En el contexto la cultura institucional, entendida desde la dinámica interactiva de los roles (Pérez, 2000), tiene lugar la relación de asesoramiento con posibilidades y responsabilidades de ser y hacer, cada uno desde las particularidades de su posición y ambos (asesor y asesorados) desde la coincidencia de sus intereses hacia la complementariedad de sus acciones. En este sentido, “la cultura de la colaboración [...] surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia” (Pérez, 2000, p. 172).

Por una parte, el asesor se sitúa en la intermediación entre la administración educativa y el profesorado (Rodríguez, 1996) y, por la otra, el asesorado se sitúa como el destinatario de esa intermediación, mismo que, a su vez, se dirige al alumnado como beneficiarios principales de los procesos educativos, sean éstos en una u otra orientación, así:

[...] el asesor debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana, y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos y las condiciones objetivas de su marco de producción (Murillo, 2008, p. 9).

En relación con lo antes señalado, es necesario contar con un marco de referencia que permita desplegar el desempeño de los roles primario y asociado (Hargreaves, 1986), a manera de encauzar la relación de asesoramiento mediante una postura adoptada, desde la cual acceder y ceder la participación de los roles en el proceso de construcción de la relación. Por lo tanto, en coincidencia con la propuesta de Nieto Cano,<sup>20</sup> un modelo de asesoramiento se entiende en el sentido de:

[...] marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento, para 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, en Domingo, 2004, pp. 149 y 150).

De este modo, para el caso de los ATP del nivel de educación primaria, el modelo de asesoramiento que se propone consiste en la definición de criterios generales que faciliten la comprensión de los roles de asesor y asesorados desde las posibilidades de sus posiciones y condiciones. A manera de percibir en el desempeño de sus roles la pertinencia de sus acciones con base en mecanismos de negociación y orientación de la relación de asesoramiento educativo, entendida como: la relación de apoyo y colaboración consentida por las partes implicadas, asesor y asesorados, desde el planteamiento de sus implicaciones prácticas, sus posibilidades de influencia y las responsabilidades compartidas, en el surgimiento y desarrollo de la relación, orientada hacia procesos de mejora, en situaciones previsibles e imprevisibles propias de los contextos de participación.

---

<sup>20</sup> Este autor propone una tipología de modelos de asesoramiento educativo en relación con la dominación de alguna de las partes implicadas: intervención o facilitación, según se trate de que el asesor o el asesorado, respectivamente, dominen la relación, y un tercer modelo que corresponde a la colaboración, donde la relación es compartida.

De ahí que el modelo de asesoramiento educativo responda a:

[...] un modo de ver y afrontar un problema o situación. Puede presentarse de forma deliberada y consciente [...] pero también podemos adoptarlo implícitamente, operando sobre la base de realidades sociales y personales internalizadas [...]. En cualquier caso, constituye una forma de conocimiento flexible, permeable y abierta al cambio (Nieto, en Domingo, 2004, p. 150).

Para el caso del modelo, que en este ensayo se explicita, se propone la inclusión de señalamientos centrales retomados de José Miguel Nieto Cano (en Domingo, 2004), María Mar Rodríguez (1996), Jesús Domingo (2004) y Alba Martínez Olivé (2008). Asimismo, se destaca la consideración de la inclusión de elementos referenciales propios de la relación de asesoramiento. Las posibilidades y responsabilidades de asesor y asesorados transitan por diferentes niveles de inclusión intrapersonales e interpersonales, que contribuyen al desarrollo de aprendizajes compartidos desde el desempeño de los roles y hacia la mejora del desempeño de los mismos.

El interés, el conocimiento, la experiencia y la motivación se experimentan en distintas circunstancias mientras se desempeñan los roles, los cuales pueden favorecer o no el deseo de continuar en las posiciones adoptadas como roles, por lo que el paulatino andar dentro de los escenarios del asesoramiento educativo promueve la inclusión de elementos referenciales que potencian la mejora del desempeño de los roles, a partir de la implicación de los implicados, a través de la colegialidad:

La colegialidad se facilita si el asesor tiene una actitud de reciprocidad, que se concreta en la consideración de ciertos criterios que orientan su trabajo con respecto a la responsabilidad del profesorado y los centros educativos en el proceso de asesoramiento (Rodríguez, 1996, p. 91).

La implicación del asesor en el asesoramiento resulta, además, conveniente para favorecer la percepción del rol (Rodríguez, 1996), y promover la credibilidad en el mismo. La implicación de los asesorados, por su parte, facilita la función asesora compartida (Domingo, 2004). En el siguiente esquema se representa la

inclusión de elementos referenciales propios de la relación de asesoramiento, cuya implicación se expande según las posibilidades durante el desempeño de los roles, de modo que a partir del interés en los roles puede accederse al conocimiento de los mismos y a la experiencia en ellos, e incluso compartir dichas experiencias:

### Esquema 2. Inclusión de la relación de asesoramiento



Más aún, el planteamiento del modelo colaborativo valora la constante de la implicación corresponsable de asesor y asesorados en la relación de asesoramiento educativo y las variables correspondientes a las formas, fondos y frecuencias con las que se establece la relación. El planteamiento de Nieto Cano acerca del modelo de asesoramiento educativo colaborativo señala :

La colaboración define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria (Day, 1984; Coben y Thomas, 1997). (Nieto, en Domingo, 2004, p. 160.)

El modelo de asesoramiento basado en la colaboración supone la construcción de la relación de asesoramiento. “Asesor y profesores son conscientes de que deben llegar a acuerdos y consensuar cursos de acción aceptables para resolver un problema o satisfacer una necesidad educativa que los co-responsabiliza” (Nieto, en Domingo, 2004, p. 162).

De igual manera, el ATP y los docentes se sitúan frente a la posibilidad de compartir formas de organización y de trabajo que favorezcan su independencia e interdependencia. En esta misma línea de análisis, y a modo de complementar los planteamientos de Nieto Cano, conviene agregar que “una función emergente del asesor es intentar «no saber» de antemano, dar tiempo al tiempo, ser humilde y admitir que él también va a aprender, para *que sea el propio centro el que encuentre su camino y sus autosoluciones* (Domingo, en Domingo, 2004, p. 186).

Incluso, en el proceso de colaboración se distingue la necesidad de responsabilizarse cada uno desde sus respectivos espacios de influencia; no se trata de delegar, sino de compartir los compromisos asumidos desde la negociación de la participación de las partes involucradas en el desarrollo de las acciones consecuentes, con el reconocimiento de la colegialidad como forma de relación privilegiada a través del respeto y el diálogo.

La colegialidad es un requisito imprescindible para asegurar responsabilidad de los asesorados [...]. Participando en el proceso de asesoramiento de manera responsable, el profesorado aprende a influir mejor sobre los problemas y hechos de su práctica profesional y a interpretar de forma más sofisticada y mejor informada la realidad de la educación (Rodríguez, 1996, p. 91).

El compromiso compartido caracteriza al proceso de asesoramiento educativo colaborativo; no obstante, no lo libera de los posibles desacuerdos y diferencias de opinión entre los involucrados. Ello es parte de la compleja naturaleza del desempeño de los roles (Hargreaves, 1986), e incluso de su conflictiva situación ante la diversidad de condiciones en que se genera y desarrolla la relación entre asesor y asesorados.

Por lo anterior, de acuerdo con Martínez Olivé (2008), “los métodos de trabajo del asesor son fundamentales para generar circuitos de desarrollo y mejora

basados en la creación de ambientes profesionales soportados por la confianza, la tolerancia y el encuentro de los diferentes en la tarea compartida”. Es en ese encuentro, *entre profesionales de la educación*, donde se da cabida a las posibilidades y responsabilidades de unos y otros, en espacios y momentos diversos, con propósitos diferentes y en contextos múltiples.

Así, por un lado, las posibilidades de los asesores cobran fuerza y significado en tanto contribuyen a los procesos de mejora educativa al satisfacer necesidades e intereses de los propios docentes y de las escuelas en las que se focaliza la atención, con miras a priorizar el beneficio de los alumnos a quienes, indirectamente, se dirige el servicio de asesoría mediante la relación con los asesorados. Y las responsabilidades de los asesores se destacan según exista el compromiso con el rol complementario (Hargreaves, 1986), pues a partir de la negociación con el mismo se toman puntos de referencia sobre el proceso a seguir, con la sabida previsibilidad e imprevisibilidad que ello comporta; de ahí que el asesor se responsabilice o no dar seguimiento a aquello que, en principio, se establece como propósitos que orientan la relación de asesoramiento.

Mientras que las posibilidades de los asesorados pueden variar según su implicación en la relación de asesoramiento a partir del reconocimiento de necesidades e intereses propios y de las escuelas en las que laboran. Se trata de distinguir las prioridades de atención a través de la asesoría, sean de capacitación, actualización, formación, intervención, ayuda entre pares, facilitación, acompañamiento, entre otros. En cuanto a las responsabilidades de los asesorados, la negociación sería central sobre los procesos de apoyo y colaboración compartidos, a raíz de ella y durante la marcha podría generarse el intercambio de alternativas de mejora educativa y desarrollarse un ambiente de trabajo propicio para favorecer una relación de convivencia y diálogo profesionales que transite por distintas etapas de inclusión de logros y avances, así como de dificultades y errores.

Tanto las posibilidades como las responsabilidades de ambos (asesor y asesorados) se complementan sobre el interés, el conocimiento, la experiencia y la motivación del desempeño de los roles (Hargreaves, 1986) en común, por lo que la colaboración contribuye a la complementariedad de los roles favoreciendo el asesoramiento educativo.

*La particularidad del asesoramiento educativo desde la generalidad del modelo colaborativo*

Desde el modelo colaborativo se plantea la pertinencia de compartir posibilidades y responsabilidades en la relación de asesoramiento como proceso multifacético, que da comienzo con el primer contacto entre asesor y asesorados en una situación de presentación de propósitos del servicio de apoyo, otorgado a través de la asesoría, mismo que puede o no ser solicitado, pero sí ofertado. No obstante, en el caso de la relación entre ATP y docentes cuando existe complementariedad de intereses de desempeño de los roles (Hargreaves, 1986) se potencia la relación de colaboración y no de imposición.

De tal forma que el modelo colaborativo, en general, y la relación de asesoramiento educativo, en particular, se corresponden en la aceptación de las posiciones ocupadas como roles y en la integración de voluntades encaminadas a la toma de decisiones y a la realización de acciones compartidas. La conciliación de las posturas adoptadas, lejos de una resistencia infundada, resulta de la consideración de perspectivas complementarias que buscan su fortaleza en la autonomía e interdependencia, como parte de los procesos de desarrollo y mejora destinados a conocer y a aprender del otro y con el otro.

Por ello, se plantea como indispensable que el desempeño de los roles centre su atención en la posibilidad de acceder a oportunidades crecientes de mejora y en la responsabilidad de orientar dichas oportunidades hacia caminos por recorrer en los que haya atención a las luces verdes que se presenten, esto es, complementadas las posibilidades, con las oportunidades y las responsabilidades pueden ejercerse los roles con propósitos establecidos sobre las necesidades de formación de los asesorados desde los asesorados, y de los asesores desde los asesores, y los intereses de atención de unos y de otros que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas, en la complementariedad del desempeño de los roles (Hargreaves, 1986), pues, aunque desde cada uno se sitúen planteamientos específicos, es desde y hacia ambos que sus roles cobran sentido.

Sin ejercer esta *función de oportunismo estratégico y de estar atento/alerta* –como afirma Rodríguez (1996, 1997)–, se corre el riesgo de poner la función asesora al servicio de los intereses de control y mantenimiento de las relaciones de poder [...] (Domingo, en Domingo, 2004, p. 200).

Así que del compromiso manifestado por ambas partes depende, en parte, la orientación de la relación de asesoramiento. Si se enfatizan la regulación y el control administrativos dados los requerimientos oficiales, o si se tiende a establecer jerarquías de autoridad en la que el asesor represente una extensión de la administración educativa, o si se reconoce que el profesorado sea el único que reclame el servicio de asesoría, o si se prefiere que ambas partes (asesor y asesorados) convivan en común acuerdo e intercambien alternativas de mejora de los procesos educativos, se estaría hablando de situaciones distintas con enfoques e implicaciones prácticas diferentes para los propios roles.

[...] hay ciertas peculiaridades asociadas a su desempeño en educación que resultan decisivas para definir hacia dónde se inclina el asesoramiento: hacia la capacitación del profesorado o, por el contrario, hacia su domesticación para allanar el camino a reformas educativas promovidas sin su participación. Pero discernir los límites de cada postura no resulta fácil y en la mayoría de los casos la práctica del asesoramiento se mueve en un difícil equilibrio de posiciones (Rodríguez, 1996, p. 71).

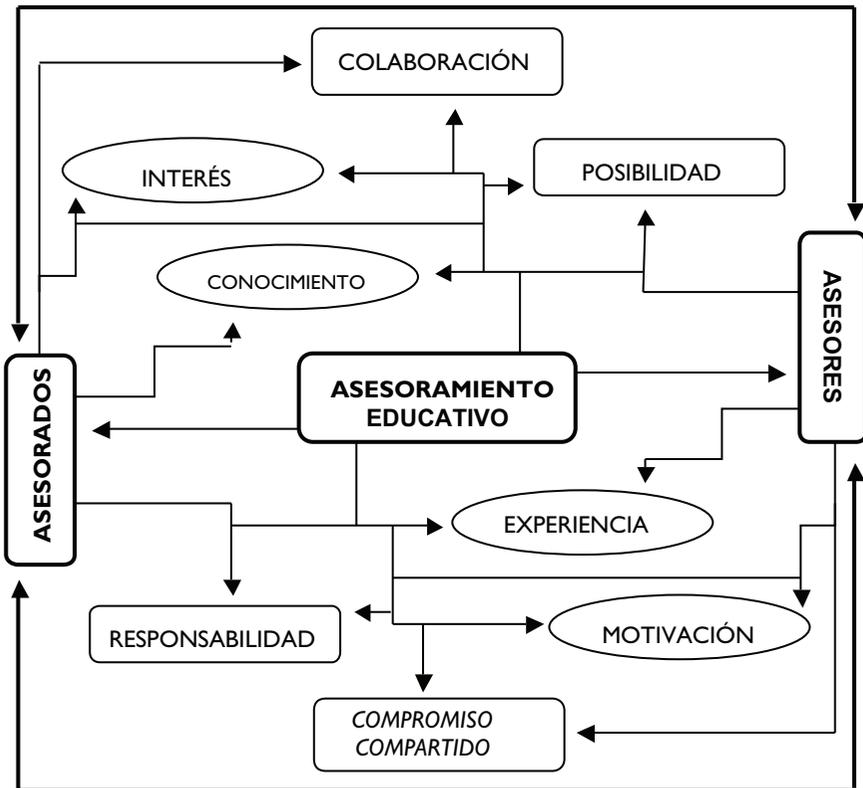
De tal forma que, desde la adopción de posturas estabilizadas sobre la base del diálogo, el respeto, la comunicación y el compromiso compartido, puede auxiliarse la relación de asesoramiento mediante un modelo que permita no sólo hacer llegar información desde las disposiciones oficiales y hacer “cumplir” éstas, un modelo que promueva no sólo la participación, sino que motive, fundamentalmente, la colaboración, entendida no desde el supuesto de una responsabilidad de 50 por ciento y 50 por ciento, sino con una variabilidad debida a los propósitos que se definan y a los medios que para ellos se destinen.

Prácticamente, el modelo de colaboración contribuye a lo anterior, satisfice la implicación de los implicados, como plantea Nieto Cano (en Domingo, 2004), el énfasis se da en el conocimiento y la experiencia compartidos. En coincidencia, Martínez Olivé (2008) enfatiza que “la asesoría debe ser: horizontal, democrática, respetuosa del saber del maestro, centrada en la escuela, formativa, profesional y colaborativa”. Incluso, en el asesoramiento educativo una característica esencial es la simetría entre las posiciones de asesor y asesorados, no sólo desde un mismo estatus, sino desde la interacción y la disposición hacia la reciprocidad (Rodríguez, 1996), con la consideración de las funciones

de asesoramiento de manera abierta y dinámica en un proceso de negociación y construcción profesional (Domingo, 2004).

Desde la generalidad del modelo colaborativo hacia la particularidad del asesoramiento educativo se integran: el conocimiento, la experiencia, el interés y la motivación como referentes básicos en la relación de asesor-asesorados.

**Esquema 3. Referentes básicos en la relación de asesor-asesorados**



En el cuadro 1 se incluyen algunas consideraciones acerca de la relación asesor-asesorados de manera complementaria:

**Cuadro I: La relación de asesoramiento educativo**

<b>Colaboración responsabilidades compartidas que reconozcan las diferencias y coincidencias en la toma de posturas, de acuerdos, de decisiones y en el desarrollo de acciones.</b>		
Asesoramiento educativo	Asesores	Asesorados
Interés	En acceder al rol y en la disposición de negociar la relación de asesoramiento...	En aceptar el rol del asesor y en complementar el desempeño de sus roles...
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De y en los procesos de asesoramiento: los roles a desempeñar, los contextos de acción, las situaciones específicas con los alumnos, en las escuelas y en las aulas.</li> <li>• De necesidades e intereses educativos.</li> <li>• De planes y programas de estudio.</li> <li>• De propuestas: curriculares, de intervención, de procesos de mejora.</li> <li>• De recursos y materiales de apoyo...</li> </ul>	
Experiencia	Docente y asesora	Docente
Motivación	<p>Al conocer y aprender en el desempeño de los roles.</p> <p>Al conocer y aprender de otros y con otros, en procesos y situaciones diversos.</p> <p>Al satisfacer expectativas personales y comunes...</p>	
Compromiso compartido: posibilidades de apoyo recíproco que contribuyan a contextualizar la relación y los procesos de asesoramiento según las necesidades e intereses educativos en beneficio de los alumnos.		

En este sentido, el asesor y los asesorados se complementan en el encuentro profesional del desempeño de roles que se relacionan de manera colaborativa.

### **La relación del asesoramiento educativo colaborativo**

La relación de asesoramiento educativo se sugiere desde el modelo de colaboración, mediante planteamientos de correspondencia entre las partes involucradas con el reconocimiento de los roles, asesor y asesorados, en la complementariedad de su desempeño. Se integra, además, la pertinencia de considerar a los contextos escolares específicos, en sus necesidades, intereses y

demandas, a modo de que haya correspondencia con el centro de atención más que desde la periferia de su situación; al considerar como beneficiarios principales a los alumnos, a quienes se destine, básicamente, la relación de apoyo que se establece entre el ATP y docentes.

De igual manera, se propone ejercer un rol que despliegue sus posibilidades de colaboración de forma recíproca, que no se fundamente, exclusivamente, en las disposiciones oficiales, a modo de “cumplir” o “hacer cumplir” requerimientos administrativos que poco o nada contribuyan a la mejora de los procesos educativos al interior de las aulas y escuelas. Se trata de no autolimitarse a fines instrumentalistas y ejercer roles técnicos, tanto asesor como asesorados, sino darse la oportunidad, según las posibilidades propias de los contextos de acción, del compromiso compartido desde y hacia la colaboración, implicando autonomía e interdependencia, con propósitos dialogados sobre la especificidad de las situaciones presentes y de los procesos considerados necesarios y convenientes.

Asimismo, el interés, el conocimiento, la experiencia y la motivación juegan un papel importante en el desempeño de los roles, de manera que potencian sus posibilidades de desarrollo y mejora, desde la entrada negociada hasta el establecimiento y mantenimiento de la relación a través del diálogo, en reconocimiento de las coincidencias y de las diferencias, como fuente de intercambio de ideas y alternativas de mejora, pues:

[...] la relación de ayuda entendida como colaboración es un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimantan tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de la organización educativa (Nieto, en Domingo, 2004, p. 164).

El asesoramiento desde el modelo colaborativo valora la relación asesor-asesorados, su autonomía e interdependencia, las diferencias y las coincidencias, las responsabilidades de atención a la mejora de la práctica educativa, las posibilidades de intercambio de ideas, de toma de acuerdos y de realización de acciones, la convivencia profesional, el encuentro entre pares, el compromiso compartido, las necesidades e intereses de los contextos escolares específicos, el proceso de construcción de la relación de apoyo, de manera consentida, desde

la negociación hacia su orientación con implicaciones prácticas de colaboración: diagnosticar, proponer, apoyar, dialogar, debatir, conciliar y sugerir, entre otras, con el denominador común de aprender, de forma autónoma y en colaboración, de los otros y con los otros.

## EL ATP Y LAS TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN

ANDRÉS VÁZQUEZ FAUSTINO

Según el video “El uso de las TIC’s en la Asesoría Técnico Pedagógica” consultado en: (<http://ticsapoyodocentes.blogspot.com/2009/09/titulo.html>), y al analizar a través de la experiencia y las investigaciones realizadas acerca de los nuevos contextos extraescolares e, incluso, escolares, donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de los alumnos desde preescolar hasta posgrado, se encuentra que en la mayoría ya cambiaron sus formas de aprender, sin embargo, los docentes todavía se siguen haciendo preguntas como las siguientes:

¿Cómo aprenden sus alumnos y alumnas... de manera... lógica, espacial, intrapersonal, musical, lingüística, naturalista o kinestésica? Quizá la respuesta sea una larga discusión acerca de las inteligencias múltiples, con base en lo dicho por Howard Gardner o de las propuestas del constructivismo, según Piaget o Vigotsky.

Pero, sobre todo, ahora aprenden utilizando herramientas de la era digital, usando televisores, radios, reproductores de CD, DVD, MP3, MP4, computadoras, Internet... entonces, habría que preguntarse ¿cuáles son sus preferencias?, ¿qué les atrae? Algunas de sus principales preferencias son las siguientes: juegan videojuegos, se les facilita buscar la información en Internet, adquieren sentido de pertenencia usando redes sociales, ven videos en línea, se comunican a través de teléfonos celulares, conviven en Internet.

Y después de todo... ¿cuáles podrían ser las razones del por qué lo hacen?

¿Quiénes les enseñan a ellos?, ¿dónde lo aprenden?

Podríamos tener respuestas donde la mayoría de los casos corresponderían a que:

- Son aparatos o programas novedosos, a diferencia de los libros o apuntes.
- Son de uso inmediato, sin tener que ir a una biblioteca lejana.
- Relativamente son de bajo costo, en comparación con las enciclopedias.
- Pueden poseer una entidad que les otorgue personalización, quizá... ¿Alguien que sí les hace caso o los toma en cuenta?
- Son cosas que están de moda en la juventud, no apto para mayores.
- Proporcionan flexibilidad espacio-temporal, a todas horas aprenden.
- Y sobre todo porque pueden socializar sus aprendizajes, más que nunca, los alumnos están inmersos en un mundo globalizado.

Continuando con las preguntas podríamos hacer las siguientes:

¿Sus estudiantes utilizan Google, Dogpile, Ixquick o bing?

¿Antes de Google, a quién le hacían las consultas de información?

¿Qué hacen sus estudiantes y en dónde? Perdón, sabíamos que daría esa respuesta, sin embargo, también ahora aunque en menor grado, tanto las comunidades suburbanas como las comunidades rurales lo hacen y no necesariamente desde la escuela.

Lo que sí hacen es crear, diseñar, consumir, mezclar y compartir: archivos, datos, mensajes, referencias, juegos, materiales e información entre sí. La pregunta sería entonces ¿lo hacen con usted?

Veamos algunos datos:

El número de dispositivos conectados a Internet en 1984 era de 1000, en 1992 era de 1 millón, en 2008 fue de 1000 millones, Karl Fish, Did you know? (2008).

Las letras WWW significan originalmente **World-Wide-Web**, Red de Cobertura Mundial en español, ahora podría ser **Whatever-Wherever-Whenever**, Lo que sea-Donde sea-Cuando sea.

Sí la mayoría de los estudiantes utilizan por lo menos alguna de las anteriores tecnologías, ¿por qué no usarlas para... crear, aprender o enseñar de una

manera más efectiva, sistémica o, por lo menos, intencionada, pedagógicamente hablando?

Como docentes quizá debemos prestar mayor atención a las ricas experiencias de información que poseen nuestros estudiantes (Warlick, D., 2006). Enseñando y aprendiendo en los linderos del cambio.

Si no estamos utilizando alguna de estas **tecnologías** para enseñar... ¿deberíamos hacerlo!

Entonces, podríamos decir que la pieza que falta para que se usen adecuadamente las TIC como herramientas didácticas y de aprendizaje en los ámbitos educativos formales es... ¡usted!

Sí, usted “Asesor Técnico Pedagógico”, el docente que entre los docentes tiene la función de apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje en las zonas escolares, a los cuales el docente frente a grupo confía para poder solicitar ayuda con las actividades y prácticas escolares.

Es, entonces, su oportunidad como ATP poder innovar en los nuevos contextos escolares y extraescolares, pero no desde la perspectiva del alumno, sino desde los docentes; es ver ahora desde la perspectiva del docente, el cual tiene la imperiosa necesidad de estar capacitado en el uso de las TIC como herramientas didácticas.

Son los docentes ahora los que requieren nuestra atención, los alumnos, instrumentalmente van salvando la situación, en menor o mayor medida utilizan las TIC, si no es que ya nacieron en la generación de los nativos digitales (puede decirse de los nacidos a partir del año 1999), en su mayoría, dentro de escenarios familiares favorecidos por el acceso en casa o en otros ámbitos y para quienes el uso de estas tecnologías se pudiera comparar con otras generaciones en los momentos en que veían un libro, con o sin poder leerlo.

En el ámbito educativo se tiene un discurso desde que aparecieron las primeras denominadas “nuevas tecnologías” como el teléfono, radio, cine, T.V. o computadoras, que habla del uso de éstas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Un discurso que no precisamente por la evolución que han tenido las tecnologías se puede decir que es obsoleto, al contrario, cada vez más se vuelve un ir y venir de discusiones y reflexiones, lamentablemente muy propias de personas que aprovechan su potencial político para lograr otros objetivos, en su mayoría, muy ajenos a los educativos.

En nuestro país, así como en todo el mundo, se han realizado esfuerzos considerables para capacitar a la comunidad docente en el uso de las nuevas tecnologías y poder aprovechar su potencial como herramientas informáticas y de comunicaciones. Algunas veces, con estrategias realmente de calidad, pero la mayoría con serias deficiencias, sobre todo en lo referente al aspecto pedagógico.

Sin embargo, actualmente existen instituciones de gran experiencia en la capacitación e implementación de las TIC en educación como el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y todos los institutos pertenecientes a la Dirección General de Estudios Tecnológicos (DGETI).

La mayoría de los programas de capacitación han sido dirigidos a los docentes de educación básica, aunque en su mayoría en los niveles de primaria, secundaria y telesecundaria, con sus excepciones en preescolar.

Los docentes del nivel han tomado por lo menos algún curso de tecnologías, ya sea para su actividad académica o para sus necesidades de tipo administrativas. Siendo los cursos más ofertados los que corresponden a plataformas de trabajo que por temporadas van marcando la moda en el uso de dichas herramientas.

Pero remitiéndose a las investigaciones realizadas en esta materia (Vázquez, 2008) se puede decir que una de las demandas más importantes y frecuentes en la actualidad, por parte de los docentes de educación básica, es el saber usar las TIC en las prácticas docentes, así como mantener la infraestructura tecnológica que cada escuela posee.

Siendo entonces uno de los retos más importantes para el ATP, poseer las competencias, habilidades y capacidades básicas en el uso de las TIC, aplicadas como herramientas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, enfocadas sobre todo para apoyar la labor docente y coadyuvando al mantenimiento de la infraestructura técnica, la cual nunca podrá ser atendida en su totalidad, ni por empresas privadas ni por el gobierno mismo. Sería una falacia pensar que se pueden cubrir todas las necesidades técnicas de las escuelas por parte de estas dos entidades.

Lo que se tiene que ver muy claro es la consigna de que las escuelas tienen que ser autosuficientes en la satisfacción de sus necesidades básicas tanto de

formación como de capacitación y actualización en el uso adecuado de las TIC en los procesos educativos.

De lo anterior resulta una nueva necesidad, la referida a capacitar al ATP en todo lo concerniente al uso de las TIC en la educación básica. Para que a su vez, pueda atender las demandas mencionadas anteriormente y que vienen, sobre todo, de parte de sus docentes, sin dejar de lado las grandes necesidades que también urge satisfacer, provenientes desde los directivos hasta los jefes de sector, pasando sobre todo por los supervisores de zona.

Por lo tanto, el perfil y el rol del ATP quizá tenga conciencia de que se debe formar formando, con la certidumbre de su indefinición, quizá recurra a prácticas diseñadas y construidas desde el enfoque sociocultural o quizá, sobre todo, trate de definir su práctica de asesoría desde contextos de acción o recurriendo a nuevos modelos de asesoría.

Sin embargo, ese perfil y rol que trata de definir desde su formación formando, desde su certidumbre de su indefinición, a partir del enfoque sociocultural con base en contextos de acción y desde nuevos modelos de asesoría, estarían incompletos, deformes, sin sentidos, con fallas estructurales, desarraigados, descontextualizados y, peor aún, más indefinidos que nunca, si no considera desde sus creencias, aptitudes, voluntades, actitudes y disposiciones, la necesidad imperante de saber utilizar las TIC como herramientas didácticas y de aprendizaje, las cuales permiten, al ser aplicadas de forma adecuada, sistémica e intencionada, desarrollar ambientes de aprendizaje significativos, además de brindarle al docente la posibilidad de entrar al mundo del alumno, no para dictarle como de costumbre, sino para mediar pedagógicamente una interactividad entre el docente y el alumno, entre alumno-alumno y entre todos y las TIC.

El ATP entonces ofrece un servicio técnico pedagógico integral, acorde a las necesidades reales del docente, y enfocado a las actividades que realiza el alumno en relación con sus procesos de aprendizaje con apoyo de las TIC.

Para poder lograr este perfil, primero se requiere que el ATP sea persona, compañero y, sobre todo, líder, lo cual le permitirá, entre otras cosas, sensibilizar a sus docentes para lograr una integración en el uso de las TIC tanto en su persona como en sus escuelas.

En segundo lugar, tiene que contemplar una considerable inversión en tiempo y esfuerzo para conseguir un manejo básico de las TIC como herra-

mientas tanto para el ámbito administrativo como para el pedagógico y poseer lo necesario para transmitirlo a sus docentes.

Después, el ATP requiere una metodología de trabajo que abarque no sólo la parte pedagógica o técnica, sino también la parte de la gestión, el considerar a los directores, supervisores y jefes de sector como piezas claves en la inserción de las TIC en las escuelas para apoyar los procesos educativos, más que nada, para poder asesorar a los docentes en su adecuada aplicación.

### **¿Nuevo rol del ATP? Nuevos retos que superar**

De acuerdo con lo visto en el apartado anterior, los ATP necesitan conocer primero cuáles son los retos que implica el uso de las tecnologías, definir claramente cuáles son las competencias básicas requeridas en el uso de las TIC.

Capacitar a los actores de la educación básica formalmente es tarea de la Secretaría de Educación Pública, la cual ha diseñado varios proyectos desde las diversas instituciones educativas hasta organismos internacionales que en colaboración con la misma establecen en programas permanentes de capacitación.

Uno de estos proyectos es el del ILCE “Enseñar a enseñar” (Contreras, 2007), el cual operó desde 2003 hasta 2007 (Consultado el 15 de septiembre de 2009 en: <http://eae.ilce.edu.mx/>). En dicho proyecto, la formación en el uso de las TIC, aplicadas a la educación de los docentes y, sobre todo, de los ATP en educación básica, la dividieron en dos grandes áreas temáticas que se complementan para ofrecer una capacitación integral al docente.

La primera, atendiendo la parte de conocimiento básico, conceptual y práctico de los contenidos técnicos o instrumentales requeridos e indispensables para el manejo de los aparatos, el desarrollo de materiales informáticos, la comunicación y, sobre todo, para poder realizar en sus escuelas el mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura tecnológica. A esta área de competencias le denomina “competencias en cómputo”.

Las segunda gran área de capacitación la denomina “Competencias en el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación”, la cual aborda todo lo relacionado con la inserción de las TIC como herramientas cognitivas en apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, incorporando todo lo necesario, pedagógicamente hablando, para que el docente elabore sus propias estrategias didácticas acordes a sus propios contextos socioculturales y tecnológicos.

En su portal educativo, el proyecto muestra a los docentes las ofertas de capacitación existentes en los dos grandes rubros mencionados anteriormente.

Lo propuesto por este proyecto demuestra que independientemente de las necesidades específicas de capacitación para cada nivel educativo, es necesario se cubran, por parte de los docentes, estas dos áreas temáticas básicas en el uso de las TIC, aplicadas a la educación, incluso para satisfacer las necesidades administrativas que implica la gestión escolar.

Por lo tanto, es indispensable que los docentes tengan en claro que no se puede avanzar sin un conocimiento básico instrumental de las TIC, hacia el uso netamente proyectado a su aplicación pedagógica.

Lo cual nos lleva a una pregunta esencial, ¿cuáles son, entonces, esas competencias básicas y cómo se pueden desarrollar?

Es muy complejo establecer en nuestros tiempos una serie de contenidos que puedan decirse los mínimos requeridos, sin embargo, al hacer referencia a la mayoría de los programas de capacitación, formación y actualización en la materia (Contreras, 2007) se puede decir que la oferta educativa se organiza en cuatro criterios:

- Tipo de formación (capacitación, actualización y superación profesional).
- Modalidad (distancia y presencial).
- Tipo de institución que imparte los cursos (pública y privada).
- Tipo de usuario (maestros, responsables de aulas de medios, directivos, personal de apoyo técnico pedagógico y e-formadores).

En lo concerniente al perfil requerido del ATP se tienen las siguientes competencias comprendidas en los dos grandes rubros:

### **Competencias en cómputo**

- La parte física de las computadoras (hardware)
- Mantenimiento de equipos de cómputo
- Paquetería (software)
- Uso de Internet
- Manejo del correo electrónico
- Conceptos básicos de multimedia

## **Competencias en el uso educativo de las TIC**

- Conceptos pedagógicos que apoyen el uso de la tecnología en la educación.
- Conceptos y aplicación de modelos de uso de la tecnología en el aula.
- Adquisición de criterios de selección de materiales educativos y tecnológicos para su uso en clase.
- Planeación y diseño de estrategias de enseñanza de las diferentes asignaturas, incluyendo tecnología.
- Sensibilización en el impacto de la tecnología en la educación.
- Uso de herramientas tecnológicas en la tarea de planeación.
- Enriquecimiento en las habilidades de gestión escolar donde la tecnología sea un apoyo.
- Elementos básicos de la educación a distancia.
- Diseño y aplicación de proyectos educativos con tecnología.
- Adquisición de habilidades de administración, difusión y planeación de recursos de las aulas de medios.
- Diseño de estrategias de capacitación y actualización para el proyecto estatal.
- Diseño de estrategias de gestión administrativa.
- Comprensión de los diferentes escenarios de un aula de medios.
- Diseño de estrategias de evaluación y seguimiento en el uso de tecnologías.
- Diseño e instrumentación de cursos en línea.
- Desarrollo de habilidades comunicacionales.
- Generación de diálogos colaborativos y comunidades de aprendizaje.
- Diseño de modos de asistencia o tutoría, según el modelo pedagógico.
- Generación de proyectos educativos de gran impacto, basados en tecnologías.

Como se puede observar, el rol del ATP en el uso de las TIC aplicadas a la educación básica se puede definir desde los requisitos que necesita cubrir tanto en el aspecto técnico como en el pedagógico. Por lo que es necesario también, establecer un punto de inicio donde el mismo ATP reflexione sobre su práctica docente a través del diagnóstico del estado que guardan sus conocimientos y alcances, tanto técnicos como pedagógicos en el uso de las TIC, de tal forma

que pueda pronosticar el camino que tiene que recorrer en su formación como asesor en la aplicación de dichas herramientas, para poder llegar al diseño y desarrollo de propuestas educativas cuyo objetivo sea cubrir los requisitos mínimos establecidos para poder aplicar las TIC en el ámbito educativo y asesorar sobre todo en su nuevo rol, a los docentes de su zona.

### ¿Nuevas competencias para el ATP o competencias normadas?

En este contexto y para tratar de establecer los mínimos requeridos en cuanto a las competencias referidas en el uso y aplicación de las TIC en la educación, por parte de los ATP, se recurre a las *Normas UNESCO de competencias en TIC para docentes* (UNESCO 2008), las cuales nos pueden servir de base o plataforma formal de lanzamiento hacia nuevos horizontes en la definición del perfil requerido por parte del ATP, y de esta forma cubrir una de las grandes necesidades que, hasta el momento, no se han vuelto oficiales, la de satisfacer todas las demandas de formación, capacitación y actualización requeridas por los docentes de educación básica en el uso y aplicación de las TIC en los procesos educativos, sobre todo, colocando como objetivos básicos o primordiales hacer de las escuelas entidades autosuficientes en la inserción y mantenimiento de las TIC, aplicadas a mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior supone cambiar un poco el énfasis que se da en las investigaciones y en los programas de capacitación por el interés de estudiar la forma directa, en la cual las TIC influyen en el aprendizaje de los alumnos y en las prácticas docentes, cómo se pueden mejorar éstas a partir de la inserción de dichas tecnologías y cómo de esto depende que los aprendizajes de los alumnos sean más significativos y de calidad.

Haciendo referencia a Yolanda Campos (Campos, 2009) el ATP debe:

Estar preparado para utilizar la tecnología y saber cómo ésta puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes son dos capacidades que han llegado actualmente a formar plenamente parte del catálogo de competencias profesionales de cada docente (UNESCO, 2008).

La misma autora nos comenta que todo lo anterior se conjuga con las características de la denominada “Sociedad del Conocimiento”, en la cual los alumnos deberán contar con las competencias informáticas necesarias para comprender y enfrentar los problemas socioculturales que dicha sociedad padece.

Es por esto que se requiere reconceptualizar la formación profesional de los docentes, establecer nuevos puntos de referencia en cuanto a contenidos, estrategias didácticas, programas de planeación y evaluación educativa, todo acorde a la construcción de ambientes de aprendizaje significativos.

Tomando del enfoque integral de Yolanda Campos (Campos, 2009) y de la UNESCO, la propuesta de desarrollar competencias informáticas en el docente a través de diversos paradigmas y acciones, propiciará una educación integral de infantes y adolescentes como claves pedagógicas para modificar modelos pedagógicos que el ATP deberá reconfigurar desde su práctica de asesoría.

Para tal modificación de modelos y desarrollo de innovaciones educativas en sus escuelas, el ATP deberá considerar tres enfoques propuestos por la UNESCO para abordar las normas o competencias básicas requeridas en el uso de las TIC en los docentes:

1. Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para comprender las tecnologías, integrando competencias tecnológicas en los planes de estudios (**enfoque de nociones básicas de tecnología**).
2. Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para utilizar los conocimientos con vistas a añadir valor a la sociedad y la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (**enfoque de profundización de los conocimientos**).
3. Aumentar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para innovar, producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (**enfoque de creación de conocimientos**).

La autora señala entonces “[...] Es importante señalar que las Normas no se centran solamente en las competencias en TIC. También comprenden la formación para la adquisición de competencias en TIC. Esta formación forma parte de un enfoque global de la reforma de la educación, que abarca: la política, el plan de estudios y evaluación, la pedagogía, el uso de la tecnología, la organización y administración de la escuela y la formación profesional de los docentes”.

La UNESCO ha previsto que “no es suficiente con que haya computadoras en la escuela, sino que éstas sirvan para:

- Incrementar la comprensión en el manejo de las nociones básicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La capacidad para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y la economía al aplicarlos en la solución de problemas complejos y reales.
- Aumentar la capacidad para innovar, producir nuevo conocimiento y aprovecharlo.

Estas competencias se detallan en los Estándares UNESCO de competencias en TIC para docentes para ser consideradas en las reformas educativas de los países del mundo. En estas Normas se categorizan las competencias en tres enfoques que se han citado anteriormente”.

Siguiendo con la UNESCO, se considera que el uso de las TIC en los ámbitos educativos sólidos, puede provocar que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para:

- utilizar las tecnologías de la información;
- buscar, analizar y evaluar información;
- resolver problemas y elaborar decisiones;
- utilizar instrumentos de producción con creatividad y eficacia;
- comunicar, colaborar, publicar y producir; y
- ser ciudadanos informados, responsables y capaces de aportar contribuciones a la sociedad.

El documento de las Normas de la UNESCO explica los motivos, la estructura y el enfoque del proyecto relativo a las Competencias en TIC para Docentes (NUCTICD).

Muestra desde la formación profesional docente la forma en que se integra a un marco de reforma de la educación, donde cada país tendrá que hacer sus programas de formación acordes a sus contextos. Por lo cual, las normas podrán ser utilizadas por los ATP como guías para preparar programas y pro-

puestas de uso de las TIC en la educación.

Concretamente, la UNESCO propone objetivos relativos al uso de las Normas UNESCO para el desarrollo de Competencias en TIC para Docentes:

- Elaborar un conjunto de directrices que los proveedores de formación profesional puedan utilizar para definir, preparar o evaluar material de aprendizaje o programas de formación de docentes con vistas a la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.
- Suministrar un conjunto básico de calificaciones que permitan a los docentes integrar las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer avanzar el aprendizaje de los alumnos y mejorar la realización de las demás tareas profesionales.
- Ampliar la formación profesional de los docentes para incrementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollo escolar innovador, utilizando las TIC.
- Armonizar las distintas ideas y el vocabulario relativo a las utilizaciones de las TIC en la formación de los docentes.

También, el proyecto de las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes de la UNESCO, señala que se debe mejorar la práctica de los docentes combinando dichas competencias con innovaciones en pedagogía, planes de estudio y organización docente.

Propone como objetivo que los docentes, mediante el uso de las TIC, permitan mejorar su enseñanza, cooperar con sus colegas y, sobre todo, convertirse en líderes de la innovación desde sus respectivas escuelas.

Asimismo, las Normas de la UNESCO establecen una base valorativa sobre la que los países pueden mejorar sus programas de formación docente:

- Inculcar valores fundamentales y transmitir el legado cultural.
- Apoyar el desarrollo personal de los jóvenes y adultos.
- Promover la democracia –especialmente entre las mujeres y las minorías– e incrementar su participación en la sociedad.
- Impulsar el entendimiento entre las culturas y la solución pacífica de conflictos, y mejorar la salud y el bienestar.

- Apoyar el desarrollo económico, reducir la pobreza y aumentar la prosperidad de todos.

Es imperativo entonces, como lo señala la UNESCO, que el ATP considere lo siguiente:

Las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones, y también requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos de la formación de docentes.

Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el entorno de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las nuevas tecnologías con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje en colaboración y el trabajo de grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias de gestión de la clase.

Las competencias fundamentales en el futuro comprenderán la capacidad para desarrollar métodos innovadores de utilización de la tecnología con vistas a mejorar el entorno del aprendizaje, y la capacidad para estimular la adquisición de nociones básicas de tecnología, la profundización de los conocimientos y la creación de éstos.

## Módulos de Normas de Competencias que la UNESCO establece en el uso de las TIC en docentes de educación básica

Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes	
	Enfoque relativo a las nociones básicas de TIC
<b>Política y visión</b>	El objetivo político de este enfoque consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías digitales, con el fin de apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Los objetivos conexos de las políticas educativas comprenden: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (TIC).
	Objetivos del plan de estudios (currículo)
<b>Política</b>	<b>Competencias docentes</b>  Los docentes deben comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar cómo las prácticas de aula las atienden y apoyan.
<b>Plan de estudios (currículo) y evaluación</b>	<b>Comprensión de la política.</b> En este enfoque, los programas establecen vínculos directos entre política educativa y prácticas de aula.  <b>Conocimiento básico.</b> Los cambios en el plan de estudios (currículo) que demanda este enfoque pueden comprender: mejoras de habilidades básicas en alfabetismo, además del desarrollo de competencias básicas en TIC en contextos relevantes. Esto demandará disponer del tiempo suficiente dentro de las unidades curriculares o núcleos temáticos, de otras asignaturas, para incorporar una serie de recursos pertinentes de las TIC así como herramientas de productividad de estas.
	Los docentes deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo.

<b>Pedagogía</b>	<b>Integrar las TIC.</b> Los cambios en la práctica pedagógica suponen la integración de distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como parte de las actividades que apoyen los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, tanto a nivel individual como de todo el grupo de estudiantes.	Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.
<b>TIC</b>	<b>Herramientas básicas.</b> Las TIC involucradas en este enfoque comprenden: el uso de computadores y de software de productividad; entrenamiento, práctica, tutoriales y contenidos Web; y utilización de redes de datos con fines de gestión.	Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
<b>Organización y administración</b>	<b>Clase estándar.</b> Ocurren cambios menores en la estructura social con este enfoque, exceptuando quizás la disposición del espacio y la integración de recursos de las TIC en aulas o en laboratorios de informática.	Los docentes deben estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.
<b>Desarrollo profesional del docente</b>	<b>Alfabetismo en TIC.</b> Las repercusiones de este enfoque para la formación de docentes son, principalmente, fomentar el desarrollo de habilidades básicas en las TIC y la utilización de estas para el mejoramiento profesional.	Los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

<b>Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes</b>	
	Enfoque relativo a la profundización del conocimiento
<b>Política y visión</b>	<i>El objetivo político del enfoque de profundización de conocimientos consiste en incrementar la capacidad de la fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando los conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida.</i>
	Objetivos del plan de estudios (Currículo)
<b>Política</b>	<b>Comprensión de la política.</b> Este enfoque supone que los docentes comprendan la política educativa, a fin de que puedan diseñar unidades curriculares o núcleos temáticos destinados a aplicar específicamente las políticas educativas nacionales y a atender los problemas prioritarios.
<b>Plan de estudios (currículo) y evaluación</b>	<b>Aplicación del conocimiento.</b> Este enfoque a menudo requiere introducir cambios en el currículo que hagan hincapié en la comprensión a profundidad, más que en la amplitud del contenido que se enseña. Además, exige evaluaciones centradas en la aplicación de lo comprendido en problemas del mundo real y prioridades sociales. La evaluación se centra en la solución de problemas complejos e integra la evaluación permanente dentro de las actividades regulares de clase.
<b>Pedagogía</b>	<b>Solución de problemas complejos.</b> La pedagogía escolar asociada con este enfoque comprende el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en los que los estudiantes examinan a fondo un tema y utilizan sus conocimientos para responder interrogantes, cuestiones y problemas diarios complejos.
	Competencias docentes
	Los docentes deben tener un conocimiento profundo de las políticas educativas nacionales y de las prioridades sociales. Además, poder definir, modificar y aplicar en las aulas de clase prácticas pedagógicas que respalden dichas políticas.
	Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones. También tienen que poder plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes.
	En este enfoque la enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones.

<b>TIC</b>	<b>Herramientas complejas.</b> Para comprender los conceptos fundamentales, los estudiantes utilizan herramientas de las TIC no lineales y específicas para un área académica, como: visualizaciones para ciencias naturales; herramientas de análisis de datos para matemáticas y simulaciones de desempeños de funciones (roles) para ciencias sociales.	Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar; acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.
<b>Organización y administración</b>	<b>Grupos colaborativos.</b> Tanto las estructuras de las aulas de clase como los periodos de clase (horas) son más dinámicos y los estudiantes trabajan en grupo durante periodos de tiempo mayores.	Los docentes deben ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexible en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración.
<b>Formación profesional del docente</b>	<b>Gestión y guía.</b> Las repercusiones de este enfoque en la formación profesional de los docentes atañen principalmente a la utilización de las TIC para guiar a los estudiantes en la solución de problemas complejos y el manejo o gestión de entornos de aprendizaje dinámicos.	Los docentes deben tener las competencias y conocimientos para crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional.

<b>Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes</b>	
<b>Enfoque relativo a la generación de conocimiento</b>	
<b>Política y visión</b>	<i>El objetivo político de este enfoque consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento e innovar y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación.</i>
<b>Política</b>	Objetivos del plan de estudios (Currículo) <b>Innovación en materia de políticas.</b> En este enfoque, docentes y personal escolar participan activamente en la evolución permanente de la política de reforma educativa.
<b>Plan de estudios (currículo) y evaluación</b>	Competencias docentes  Los docentes deben comprender los objetivos de las políticas educativas nacionales y estar en capacidad de contribuir al debate sobre políticas de reforma educativa, así como poder participar en la concepción, aplicación y revisión de los programas destinados a aplicar esas políticas.  Los docentes deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.
<b>Pedagogía</b>	<b>Autogestión.</b> Los estudiantes trabajan en una comunidad de aprendizaje, en la que se dedican continuamente a generar productos de conocimiento y a construir basándose tanto en sus propios conocimientos y habilidades de aprendizaje como en los de otros.  La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.

<b>TIC</b>	<b>Tecnología generalizada.</b> Para crear esta comunidad y apoyarla en su tarea de producir conocimientos y aprender colaborativa y continuamente, se utilizan múltiples dispositivos en red, además de recursos y contextos digitales.	Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.
<b>Organización y administración</b>	<b>Organizaciones de aprendizaje.</b> Las escuelas se transforman en organizaciones de aprendizaje, en las que todos los involucrados participan en los procesos de aprendizaje.	Los docentes deben ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
<b>Formación profesional del docente</b>	<b>El docente como modelo de aprendiz (estudiante).</b> Desde esta perspectiva, los docentes son aprendices expertos y productores de conocimiento, permanentemente dedicados a la experimentación e innovación pedagógicas, para producir nuevo conocimiento sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Los docentes también deben estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.
<b>Estándares de UNESCO de competencia en TIC para docentes - Programa</b>		
I. Enfoque relativo a las nociones básicas de TIC		
<b>Política y visión</b>	<i>El objetivo político de este enfoque consiste en preparar una fuerza laboral capaz de comprender las nuevas tecnologías con el fin de mejorar la productividad económica. Los objetivos de las políticas educativas conexas comprenden: incrementar la escolarización y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (TIC).</i>	

	OBJETIVOS	EJEMPLOS DE MÉTODOS
<b>I.A. Política</b>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>I.A.1.</b> Identificar características esenciales de las prácticas de aula y especificar cómo éstas pueden servir para implementar la política educativa.</p>	<p>Organizar un debate sobre política educativa nacional y prácticas corrientes en el aula de clase. Definir las características de las prácticas que apoyan la política educativa nacional. Solicitar a los participantes en el debate que identifiquen y analicen sus propias prácticas en el aula, teniendo en cuenta la política educativa nacional.</p>
<b>I.B. Plan de estudios y evaluación</b>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>I.B.1.</b> Concordar los estándares específicos del plan de estudios con software y aplicaciones informáticas específicas, y describir cómo estas aplicaciones respaldan los estándares en cuestión.</p>	<p>Seleccionar varias herramientas específicas de las TIC para una asignatura; y pedir a los participantes que identifiquen los estándares específicos del plan de estudios asociados a esas herramientas y discutan cómo éstos se pueden apoyar en las TIC.</p>
	<p><b>I.B.2.</b> Ayudar a los estudiantes, en el contexto de sus asignaturas, a alcanzar habilidades en el uso de las TIC.</p>	<p>Proponer a los participantes que preparen un proyecto de clase sobre un tema específico de una asignatura que incluya instrucción sobre la utilización de las TIC. Más concretamente: procesadores de texto, navegadores de Internet, correo electrónico, blogs, wikis y otras tecnologías emergentes. Pedirles además que se los presenten a sus colegas y que les enseñen habilidades en estas herramientas.</p>
	<p><b>I.B.3.</b> Utilizar las TIC para evaluar la adquisición de conocimientos, en asignaturas escolares, por parte de los estudiantes e informarles sobre sus progresos utilizando evaluaciones tanto formativas como sumativas (acumulativa).</p>	<p>Proponer a los participantes que integren, en sus proyectos de clase, las TIC y determinados tipos de software para hacer evaluaciones formativas y sumativas y que luego intercambien esos proyectos con otros educadores para obtener recomendaciones de ellos en el contexto de una comunidad profesional de aprendizaje.</p>

<b>I.C. Pedagogía</b>	Los docentes deben estar en capacidad de:	
	<b>I.C.1.</b> Describir cómo la didáctica y las TIC se pueden utilizar para contribuir a que los estudiantes alcancen conocimientos en las asignaturas escolares.	Describir cómo la utilización de las TIC y de determinados tipos de software puede contribuir a que los estudiantes alcancen conocimientos en asignaturas escolares y mostrar cómo el uso de esas tecnologías digitales puede complementar los métodos didácticos utilizados en clase (cursos magistrales y demostraciones).
	<b>I.C.2.</b> Incorporar en los proyectos de clase actividades adecuadas que integren las TIC, a fin de contribuir a que los estudiantes adquieran conocimientos en asignaturas escolares.	Proponer a los participantes que elaboren proyectos de clase que integren software de tutoría (tutoriales) y de instrucción y práctica, así como recursos y contenidos digitales. Pedir a los participantes que intercambien esos proyectos y obtengan recomendaciones de otros colegas.
<b>I.D. TIC</b>	<b>I.C.3.</b> Utilizar software de presentación multimedia y recursos informáticos para complementar la enseñanza.	Mostrar la utilización de software de presentación multimedia y otros recursos informáticos para complementar un curso magistral; suministrar una serie de ejemplos de presentaciones multimedia educativas; solicitar a los participantes que elaboren un proyecto de clase que incluya la utilización del presentador multimedia; y pedirles que utilicen este software para preparar una presentación.
	Los docentes deben estar en capacidad de: <b>I.D.1.</b> Describir y demostrar el uso de hardware corriente.	Examinar y demostrar el funcionamiento del hardware más básico: computadores de escritorio (PC), portátiles y de mano (tipo Palm); impresoras y escáneres.

<p><b>I.D.2.</b> Describir y demostrar tareas y utilidades básicas de procesadores de texto tales como digitación, edición, formateo e impresión de textos.</p>	<p>Examinar y presentar las funciones básicas de los procesadores de texto y demostrar cómo se usan en la enseñanza. Proponer a los participantes que creen un documento textual utilizando estos procesadores.</p>
<p><b>I.D.3.</b> Describir y demostrar el objetivo y las características básicas del software de presentaciones multimedia y otros recursos informáticos.</p>	<p>Examinar el objetivo del presentador multimedia y demostrar sus características generales y funcionamiento. Proponer a los participantes que elaboren, utilizando recursos informáticos, una presentación multimedia sobre un tema de su elección.</p>
<p><b>I.D.4.</b> Describir el objetivo y la función básica del software gráfico y utilizar un programa de este tipo para crear una imagen sencilla.</p>	<p>Examinar el objetivo del software gráfico y mostrar cómo se crea una imagen. Solicitar a los participantes que creen visualizaciones gráficas y las intercambien.</p>
<p><b>I.D.5.</b> Describir Internet y la World Wide Web, explicar con detalle sus usos, describir cómo funciona un navegador y utilizar una dirección (URL) para acceder a un sitio Web.</p>	<p>Examinar el objetivo y estructura de Internet y de la World Wide Web, así como las experiencias de los usuarios de estos medios. Describir cómo funciona un navegador de Internet y pedir a los participantes que lo utilicen para acceder a sitios Web conocidos.</p>
<p><b>I.D.6.</b> Utilizar un motor de búsqueda para efectuar una exploración booleana con palabras clave.</p>	<p>Mostrar la utilización de un motor de búsqueda; demostrar cómo se efectúan búsquedas booleanas con palabras clave sencillas; Invitar a los participantes a que busquen sitios Web dedicados a sus temas preferidos y a discutir con el grupo, las estrategias relativas a las palabras clave que utilizaron.</p>
<p><b>I.D.7.</b> Crear una cuenta de correo electrónico y utilizarla para mantener correspondencia electrónica duradera.</p>	<p>Mostrar cómo se genera y utiliza una cuenta de correo electrónico; y solicitar a los participantes que creen una cuenta de este tipo y envíen una serie de mensajes por correo electrónico.</p>

	<p><b>I.D.8.</b> Describir la función y el objetivo de los software de tutoría (tutoriales) y de instrucción y de instrucción y práctica, así como la manera en que contribuyen, en los estudiantes, a la adquisición de conocimientos, en las diferentes asignaturas escolares.</p>	<p>Mostrar una serie de paquetes de software de tutoría (tutoriales) y de instrucción y práctica relativos a las asignaturas del énfasis disciplinario de los participantes y describir cómo estos contribuyen a la adquisición de conocimientos en los contenidos de dichas asignaturas. Proponer a los participantes que analicen paquetes específicos de software relacionados con sus respectivas asignaturas y describan cómo estos contribuyen a la adquisición de conocimientos sobre contenidos específicos.</p>
	<p><b>I.D.9.</b> Localizar paquetes de software educativo y recursos Web ya preparados, evaluarlos en función de su precisión y alineamiento con los estándares del plan de estudios (currículo), y adaptarlos a las necesidades de determinados estudiantes.</p>	<p>Solicitar a los participantes que busquen sitios Web y catálogos para localizar software que se adapte a determinados objetivos o estándares de aprendizaje y, que analicen esos paquetes para evaluarlos en función de su precisión y alineamiento con el plan de estudios. Pedir a los participantes que examinen los criterios que utilizan para analizar y evaluar software.</p>
	<p><b>I.D.10.</b> Utilizar software para mantener registros en red a fin de controlar asistencia, presentar notas de los estudiantes y mantener registros relativos a ellos.</p>	<p>Examinar el objetivo y ventajas de un sistema para mantener registros en red, demostrar cómo se utiliza un sistema de ese tipo, y pedir a los participantes que introduzcan datos para registrar los relativos a sus respectivas clases.</p>
	<p><b>I.D.11.</b> Utilizar tecnologías comunes de comunicación y colaboración tales como mensajes de texto, videoconferencias, colaboración mediante Internet y comunicación con el entorno social.</p>	<p>Examinar el objetivo y ventajas del uso de distintas tecnologías de comunicación y colaboración; y pedir a los participantes que las utilicen para comunicarse y colaborar con otros miembros del grupo.</p>
<p><b>I.E. Organización y administración</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>I.E.1.</b> Integrar el uso del laboratorio de informática en las actividades docentes permanentes.</p>	<p>Examinar y dar ejemplos de las diferentes formas en que se pueden utilizar los laboratorios de informática para complementar la enseñanza en clase; e invitar a los participantes a elaborar proyectos de clase que comprendan realizar actividades en el laboratorio de informática.</p>

	<p><b>I.E.2.</b> Organizar la utilización complementaria de recursos de las TIC, en las clases normales, por parte de estudiantes o grupos pequeños de ellos, para no interrumpir otras actividades educativas que se estén realizando.</p>	<p>Examinar y mostrar ejemplos de las diferentes formas en que alumnos solos, en parejas o en grupos pequeños pueden utilizar en clase los recursos de las TIC –cuando éstos son limitados– como complemento de la enseñanza que reciben; y pedir a los participantes que elaboren proyectos de clase que incluyan la utilización de las TIC para complementar la enseñanza impartida en la clase.</p>
	<p><b>I.E.3.</b> Identificar cuáles son las disposiciones adecuadas o inadecuadas en el plano social para el uso de las distintas tecnologías.</p>	<p>Identificar distintas tecnologías de hardware y software y examinar los arreglos correspondientes que se han de realizar para usarlos didácticamente, con estudiantes individuales, por parejas de estos, en grupos pequeños y en grupos grandes.</p>
<p><b>I.F. Formación profesional del docente</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>I.F.1.</b> Utilizar recursos de las TIC para mejorar su productividad.</p>	<p>Identificar las tareas que consumen en su trabajo diario el tiempo de los participantes; examinar cómo se pueden utilizar los recursos ofrecidos por las TIC para coadyuvar a realizar esas tareas y aumentar la productividad personal; y solicitar a los participantes utilizar tanto computadores de escritorio (PC), portátiles, o de mano como software, (por ejemplo procesadores de texto, blogs, wikis y otras herramientas de productividad y comunicación) para ayudar en la realización de una de las tareas identificadas.</p>
	<p><b>I.F.2.</b> Utilizar recursos de las TIC, para apoyar su propia adquisición de conocimiento sobre asignaturas y pedagogía para contribuir a su propio desarrollo profesional.</p>	<p>Examinar los distintos recursos que ofrecen las TIC y que los participantes pueden utilizar para incrementar sus conocimientos tanto sobre sus asignaturas como sobre pedagogía; y pedir a los participantes que definan un objetivo personal de formación profesional y generen, con el fin de alcanzar ese objetivo, un proyecto para usar varias herramientas de las TIC; por ejemplo navegadores Web y tecnologías de comunicación.</p>

<b>Estándares de UNESCO de competencia en TIC para docentes -Programa</b>	
	<p>II. Enfoque relativo a la profundización del conocimiento</p> <p><b>Política y visión</b> El objetivo político del enfoque de profundización de conocimientos consiste en incrementar la capacidad de los trabajadores para agregar valor a los resultados económicos, aplicando los conocimientos de asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se enfrentan en situaciones reales en el trabajo y la vida.</p>
	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>II.A.1.</b> Identificar conceptos y procesos clave en los contenidos de las asignaturas. Describir la función y el objetivo de simulaciones, visualizaciones, instrumentos de recolección de datos y programas de análisis de datos. Describir además de qué manera estos contribuyen a la comprensión por los estudiantes de conceptos y procesos esenciales, así como a su aplicación fuera del ámbito escolar.</p>
<b>II.A. Política</b>	<p><b>EJEMPLOS DE MÉTODOS</b></p> <p>Mostrar una serie de paquetes de software (simulaciones, aplicaciones interactivas, objetos de aprendizaje) y describir cómo estos contribuyen a que los estudiantes comprendan conceptos esenciales y los apliquen para resolver problemas complejos. Invitar a los participantes a que analicen programas específicos relativos a sus ámbitos disciplinarios y describan cómo contribuyen a la comprensión de conceptos y a la solución de problemas complejos.</p>
<b>II.B. Plan de estudios y evaluación</b>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>II.B.1.</b> Identificar los conceptos y procesos clave en las asignaturas escolares. Describir la función y el objetivo de las herramientas específicas para las diferentes áreas y describir también de qué manera contribuyen a la comprensión de los estudiantes de conceptos y procesos esenciales, así como a su aplicación fuera del ámbito escolar.</p> <p>Mostrar una serie de programas relacionados con determinadas áreas académicas (por ejemplo, visualizaciones para ciencias naturales; paquetes de análisis de datos para matemáticas; simulaciones de desempeño de funciones para ciencias sociales; y recursos referenciales para lenguaje) y describir cómo contribuyen a que los estudiantes comprendan conceptos esenciales y los apliquen para resolver problemas complejos. Proponer a los participantes que analicen programas específicos relacionados con sus asignaturas y describan cómo contribuyen a la comprensión de conceptos y a la solución de problemas complejos en un entorno centrado en el estudiante.</p>

	<p><b>II.B.2.</b> Elaborar y aplicar rúbricas (matrices de valoración) en base a niveles de conocimiento y rendimiento escolar, que permitan evaluar el grado de comprensión que tienen los estudiantes de conceptos, competencias y procesos esenciales de los contenidos académicos.</p>	<p>Examinar las características de las respuestas de los estudiantes, así como los distintos niveles de calidad de los productos que éstos han generado, y elaborar rúbricas que expresen esas características; examinar ejemplos de esas rúbricas de evaluación; e invitar a los participantes a que generen y apliquen rúbricas a algunos ejemplos de trabajos, tales como informes de los estudiantes sobre resultados de un experimento químico.</p>
<p><b>II.C. Pedagogía</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>II.C.1.</b> Describir cómo el aprendizaje colaborativo basado en proyectos y en las TIC puede contribuir en los procesos de pensamiento y a la interacción social de los estudiantes, cuando éstos logran comprender conceptos esenciales, procesos y habilidades en los contenidos académicos y los utilizan para resolver problemas de la vida real.</p> <p><b>II.C.2</b> Identificar o concebir problemas complejos del mundo real y estructurarlos de manera que integren conceptos esenciales de los contenidos y sirvan de base para los proyectos de los estudiantes.</p> <p><b>II.C.3.</b> Elaborar materiales en línea (virtuales) que contribuyan a profundizar la comprensión de conceptos esenciales por parte de los estudiantes, así como su aplicación a la solución de problemas de la vida real.</p> <p><b>II.C.4.</b> Elaborar unidades curriculares o núcleos temáticos y actividades de clase, a fin de que los estudiantes razonen con, hablen sobre y hagan uso de conceptos esenciales de los contenidos, al tiempo que colaboran para comprender, representar y resolver problemas complejos de la vida real, además de reflexionar y comunicar las soluciones.</p>	<p>Describir cómo la utilización de las TIC y de tipos específicos de software pueden contribuir a la comprensión de los estudiantes y a la aplicación de conocimientos sobre contenidos académicos, además de la forma en que el uso de esa tecnología puede apoyar el aprendizaje basado en proyectos. Generar y discutir distintos casos al respecto; por ejemplo, conformar equipos de estudiantes que representen especialistas en biología marina u oceanógrafos que con el uso de Internet y la aplicación de conceptos identifiquen medios para proteger ecosistemas; o crear equipos de estudiantes en ciencias sociales para que utilicen el presentador multimedia y apliquen nociones de administración pública con el fin de defender una determinada posición ante un órgano de gobierno municipal. Incluir diálogos colaborativos en línea o comunicaciones con expertos en tiempo real.</p> <p>Examinar las características de problemas del mundo real que integren conceptos esenciales; examinar ejemplos de esos problemas; y pedir a los participantes que elaboren ejemplos tales como la necesidad de comercializar un producto o mejorar la productividad de un cultivo.</p> <p>Analizar materiales en línea para identificar en ellos las características principales que contribuyen a profundizar la comprensión. Solicitar a los participantes que trabajen en grupos para concebir una unidad en línea que contribuya a la comprensión de conceptos esenciales de una asignatura y al desarrollo de competencias conexas con ella.</p> <p>Examinar las características de las actividades que comprometen a los estudiantes con el aprendizaje basado en proyectos; examinar ejemplos de esas actividades; y proponer a los participantes crear módulos y actividades para sus asignaturas; por ejemplo, utilizar principios de física para reforzar la resistencia sísmica de las viviendas, o usar fracciones para lograr una distribución equitativa de recursos. Trabajar con un grupo pequeño de participantes uno de esos módulos facilitadores.</p>

	<p><b>II.C.5.</b> Estructurar unidades curriculares y actividades de clase, a fin de que las herramientas no lineales y aplicaciones específicas en ciertas asignaturas contribuyan a que los estudiantes razonen, dialoguen y hagan uso de conceptos esenciales de los contenidos y de los procesos académicos, al tiempo que colaboran entre sí en la solución de problemas complejos.</p>	<p>Discutir las características de actividades que incluyen herramientas informáticas no lineales y aplicaciones para comprometer a los estudiantes con el aprendizaje basado en proyectos; examinar ejemplos de esas actividades, herramientas y aplicaciones; pedir a los participantes generar y demostrar módulos y actividades para sus asignaturas, como simulaciones y nociones de ciencias sociales para comprender los factores y las dinámicas que intervienen en la expansión de una colonia, o el uso de un programa gráfico para ilustrar las ideas expresadas en un poema.</p>
<p><b>II.C.6.</b> Realizar de manera colaborativa unidades curriculares y actividades de clase basadas en proyectos; a tiempo que se guía a los estudiantes para que puedan terminar con éxito sus proyectos y comprender con mayor profundidad conceptos esenciales.</p>	<p>Debatir el papel de los docentes y las estrategias que utilizan en la ejecución de módulos o unidades, basados en proyectos, y realizados de manera colaborativa. Invitar a los participantes a que demuestren el uso de estrategias y de recursos informáticos para apoyar la realización de sus módulos.</p>	

<p><b>II.D. TIC</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p>	<p>Mostrar, en la asignatura correspondiente, el uso de una serie de paquetes de software; y proponer a los participantes que los exploren y hagan demostraciones con ellos.</p>
	<p><b>II.D.1.</b> Manejar distintos programas no lineales de software que se adecuen a sus respectivas áreas académicas y que faciliten, por ejemplo, visualizaciones, análisis de datos, simulaciones de desempeño de funciones y referencias en línea.</p>	<p>Solicitar a los participantes que busquen sitios Web y catálogos con el fin de identificar software adecuado para el aprendizaje basado en proyectos en sus correspondientes áreas académicas; invitarlos a desarrollar criterios de evaluación y rubricas (matrices de valoración) y a justificar sus elecciones en función de la eficacia para conseguir el objetivo perseguido.</p>
	<p><b>II.D.2.</b> Evaluar la precisión y utilidad de los recursos ofrecidos por Internet para apoyar el aprendizaje basado en proyectos, en el área (asignatura) correspondiente.</p>	<p>Mostrar el uso de software de diseño editorial o de herramientas de autor (Publisher, InDesign, Scribus, QuarkXPress, etc). Proponer a los participantes trabajar en grupos para diseñar un módulo en línea.</p>
	<p><b>II.D.3.</b> Utilizar software de diseño editorial o herramientas para elaborar materiales en línea.</p>	<p>Mostrar el uso de software para gestión de proyectos en red (Microsoft Project, SmartWorks Project, etc), que permite al docente manejar, monitorear y evaluar el trabajo de los proyectos de los estudiantes; y solicitar a los participantes digitar datos relativos a proyectos realizados por sus estudiantes.</p>
	<p><b>II.D.4.</b> Utilizar una red y el software adecuado para gestionar, controlar y evaluar progresos en los distintos proyectos de los estudiantes.</p>	<p>Pedir a los docentes examinar tanto el uso de la comunicación en línea como de entornos para colaboración en línea, con el fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes; e invitarlos a llevar un diario, a intercambiar documentos impresos y a demostrar ejemplos de sus interacciones en línea con esta finalidad.</p>
	<p><b>II.D.5.</b> Utilizar las TIC para comunicarse y colaborar con estudiantes, colegas, padres de familia y con el conjunto de la comunidad para sustentar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Debatir tanto el uso de la comunicación en línea como de entornos para colaboración en línea por los estudiantes para apoyar la realización de proyectos y su aprendizaje colaborativo; y proponer a los participantes llevar un diario, intercambiar documentos impresos y mostrar ejemplos de las interacciones en línea de los estudiantes, al respecto.</p>
	<p><b>II.D.6.</b> Utilizar redes para apoyar la colaboración de los estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase.</p>	<p>Examinar la utilización de motores de búsqueda, bases de datos en línea y correo electrónico con el fin de hallar personas y recursos para los proyectos realizados colaborativamente; pedir a los participantes que efectúen investigaciones relacionadas con un proyecto para sus cursos; emprender un proyecto colaborativo en línea; y solicitarles que reflexionen sobre sus experiencias, las compartan con los demás y las examinen.</p>
<p><b>II.D.7.</b> Utilizar motores de búsqueda, bases de datos en línea y correo electrónico para localizar personas y recursos para utilizar en los proyectos colaborativos.</p>		

<p><b>II.E.</b> <b>Organización y administración</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>II.E.1.</b> Organizar la instalación de computadores y de otros recursos informáticos en las aulas para apoyar y reforzar las actividades de aprendizaje y las interacciones sociales.</p> <p><b>II.E.2.</b> Propiciar que las actividades de aprendizaje de los estudiantes basadas en proyectos se lleven a cabo en un entorno tecnológico enriquecido.</p>	<p>Examinar y debatir las diferentes modalidades de instalación de computadores y de otros recursos informáticos en las aulas para saber si las configuraciones adoptadas propician o no la participación e interacción de los estudiantes; y proponer a los participantes diseñar modalidades de instalación de recursos de la clase y justificar sus diseños.</p> <p>Examinar formas de dirigir las actividades, basadas en TIC, que realizan los estudiantes en clase durante la ejecución de proyectos; y pedir a los participantes que examinen sus unidades curriculares o núcleos temáticos en función de la gestión de la clase, centrándose en las ventajas e inconvenientes de las distintas configuraciones.</p> <p>Examinar distintas fuentes de información en línea y otros recursos que se pueden utilizar para coadyuvar a la formación profesional; pedir a los participantes efectuar búsquedas en línea para localizar material susceptible de contribuir a alcanzar sus objetivos de formación profesional; y solicitarles examinar los resultados de esas búsquedas y planes de implementación.</p> <p>Debatir la importancia de adquirir competencias en gestión de conocimiento relativas al análisis de recursos en línea, a su integración en la práctica y a la evaluación de su calidad; y solicitar a los participantes describir, examinar y mostrar ejemplos de sus prácticas a este respecto.</p>
--	--	--

<p><b>II.F. Formación profesional del docente</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>II.F.1.</b> Recurrir a las TIC para acceder a recursos y compartirlos, con el fin de apoyar, tanto actividades como el desarrollo profesional personal.</p> <p><b>II.F.2.</b> Utilizar las TIC para tener acceso a expertos externos y a comunidades de aprendizaje que apoyen actividades y contribuyan al desarrollo profesional personal.</p> <p><b>II.F.3.</b> Usar las TIC para manejar, analizar, integrar y evaluar información que pueda utilizar para apoyar el desarrollo profesional personal.</p>	
<p><b>III. Enfoque relativo a la generación de conocimiento</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Estándares de UNESCO de competencia en TIC para docentes - Programa</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Política y visión</b></p> <p><i>El objetivo político de este enfoque consiste en incrementar la productividad, formando trabajadores que se dediquen o comprometan continuamente con la generación de conocimiento y que se beneficien de la creación de este conocimiento y de la innovación.</i></p>	
<p><b>III.A. Política</b></p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>III.A.1.</b> Concebir, aplicar y modificar programas de reforma de la educación, a nivel de la Institución Educativa, que apliquen elementos esenciales de las políticas públicas nacionales de reforma de la educación.</p>	<p><b>EJEMPLOS DE MÉTODOS</b></p> <p>Debatir los objetivos de las políticas educativas nacionales de reforma de la educación y las formas en que estas pueden aplicarse en los programas de la Institución Educativa (IE). Pedir a los participantes que trabajen en equipo para diseñar un programa en la IE susceptible de aplicar en esta un componente de la política nacional de reforma de la educación. Pedir a los participantes diseñar una fase inicial de ese programa, evaluar los progresos alcanzados y reflexionar conjuntamente sobre los problemas planteados y las posibles estrategias para superarlos.</p> <p>Reflexionar sobre las características de los procesos cognitivos complejos y la manera en que los estudiantes las adquieren y demuestran. Solicitar a los participantes que identifiquen el uso de esas competencias en su propio trabajo. Proponerles que integren explícitamente esas adquisiciones y demostren la utilización de una o más de esas competencias en un proyecto de clase. Invitarlos a que reflexionen sobre la implementación del proyecto y presenten propuestas para mejorarlo.</p>
<p><b>III.B. Plan de estudios y evaluación</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>III.B.1.</b> Definir y examinar cómo aprenden los estudiantes y cómo demuestran la adquisición de competencias cognitivas complejas, tales como manejo de información (CMI), solución de problemas, espíritu colaborativo y pensamiento crítico.</p>	

	<p><b>III.B.2.</b> Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC con el fin de adquirir competencia para hacer búsquedas, manejar, analizar, integrar y evaluar información (CMI).</p>	<p>Examinar las características de las competencias para hacer búsquedas efectivas y manejar información, además de la manera en que las actividades de aprendizaje basadas en TIC pueden contribuir al desarrollo y demostración de esas competencias. Pedir a los participantes que elaboren ejemplos de esas actividades.</p>
	<p><b>III.B.3.</b> Diseñar módulos y actividades de aula que incluyan una serie de dispositivos y herramientas de las TIC para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias en materia de razonamiento, planificación, aprendizaje reflexivo, creación de conocimiento y comunicación.</p>	<p>Examinar características para el desarrollo de competencia en razonamiento, planificación y generación de conocimiento, así como la manera en que las actividades de aprendizaje basadas en las TIC pueden contribuir a ese desarrollo. Solicitar a los participantes que elaboren e intercambien ejemplos de esas actividades y proponerles criticar los módulos y presentar propuestas de recursos adicionales.</p>
	<p><b>III.B.4.</b> Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC para desarrollar sus competencias en comunicación y colaboración.</p>	<p>Examinar las características de las competencias en comunicación y colaboración, así como la manera en que las actividades de aprendizaje basadas en las TIC pueden contribuir al desarrollo de estas; e invitar a los participantes a que elaboren ejemplos de esas actividades. Pedirles que creen modelos de comunicación y colaboración eficaces mediante la participación en comunidades profesionales de aprendizaje en línea.</p>
	<p><b>III.B.5.</b> Ayudar a los estudiantes tanto a adquirir conocimiento como a desarrollar rúbricas (matrices de valoración) basadas en desempeño y a aplicarlas para evaluar su propio nivel de comprensión de contenidos esenciales, competencias y conceptos de TIC. Así como el nivel de comprensión de los demás estudiantes. Además, ayudarles a utilizar esas evaluaciones para perfeccionar sus productos y su aprendizaje.</p>	<p>Examinar las características de la autoevaluación y de la evaluación efectuada por compañeros (coevaluación), así como de las rúbricas basadas en conocimiento y en desempeños utilizadas para evaluar de manera reflexiva el aprendizaje de uno mismo y el de los demás. Pedir a los participantes que elaboren y evalúen ejemplos de esas actividades y rúbricas y solicitarles elaborar rúbricas (matrices de valoración) basadas en conocimientos y en desempeños que aumenten las perspectivas de ampliar y extender el aprendizaje de contenidos esenciales y de competencias y conceptos relativos a las TIC mediante la integración de tecnologías emergentes.</p>

<p><b>III. C. Pedagogía</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p>	<p>Proponer a los participantes examinar sus propias competencias cognitivas para exteriorizar y demostrar abiertamente el uso de éstas para resolver problemas en sus asignaturas. Invitarlos a que compartan esas estrategias y procedimientos para resolver problemas y generar nuevo conocimiento con sus pares, al tiempo que examinan otros modelos.</p>
	<p><b>III.C.1.</b> Modelar explícitamente su propia capacidad de razonamiento, de solución de problemas y de creación de conocimiento, al tiempo que enseñan a los estudiantes.</p>	<p>Examinar las características de los materiales en línea que apoyan a los estudiantes en la concepción y planificación de sus propias actividades de aprendizaje; y pedir a los participantes que trabajen en equipo para crear y evaluar este tipo de materiales. Solicitarles crear modelos de actividades colaborativas en línea para resolver problemas, investigar y realizar trabajos de creación artística, en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje.</p>
	<p><b>III.C.2.</b> Diseñar materiales y actividades en línea que comprometan a los estudiantes en la solución de problemas, la realización de trabajos, la investigación o la creación artística, de manera colaborativa.</p>	<p>Examinar las características de las actividades docentes que ayudan a los estudiantes a diseñar y planear sus propias actividades de aprendizaje; y solicitar a los participantes que elaboren y muestren ejemplos de esas actividades.</p>
	<p><b>III.C.3.</b> Ayudar a los estudiantes a concebir actividades de aprendizaje para que los comprometan en actuar colaborativamente para resolver problemas, investigar y realizar trabajos de creación artística.</p>	<p>Examinar las características de las actividades docentes que apoyan a los estudiantes en el uso de diversas tecnologías de producción de medios para sus actividades de aprendizaje. Invitarlos a elaborar ejemplos de esas actividades y pedirles que muestren ejemplos de tecnologías de producción multimedia, de producción web y de diseño editorial, a fin de ayudar a los estudiantes a publicar en comunidades de aprendizaje en línea.</p>
	<p><b>III.C.4.</b> Ayudar a los estudiantes a incorporar producciones multimedia, producciones para la Web y de diseño editorial en sus proyectos de manera que apoye permanentemente la producción de conocimiento y la comunicación con otras audiencias.</p>	<p>Examinar las características de las actividades docentes que contribuyen al aprendizaje reflexivo de los estudiantes; y solicitar a los participantes que elaboren ejemplos, compartan sus reflexiones y critiquen el trabajo de otros en una comunidad profesional de aprendizaje.</p>
	<p><b>III.C.5.</b> Ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre su propio aprendizaje.</p>	

<p><b>III.D. TIC</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>III.D.1.</b> Describir la función y el propósito de las herramientas y recursos de producción de las TIC (equipos de grabación y producción multimedia, herramientas de edición, software para publicaciones y herramientas de diseño Web) y utilizarlos para apoyar a los estudiantes a innovar y generar conocimiento.</p> <p><b>III.D.2.</b> Describir la función y el propósito de los entornos o ambientes virtuales (EVA) y de los entornos de construcción de conocimientos (ECC) y utilizarlos para contribuir al incremento tanto de la comprensión como del conocimiento de contenidos específicos. Además, al fomento de las comunidades de aprendizaje en línea y presencial.</p>	<p>Mostrar una serie de programas (software) y recursos de producción informáticos y describir cómo ayudan la innovación y generación de conocimiento de los estudiantes. Proponer a los participantes analizar ejemplos específicos de la utilización de esos recursos en sus asignaturas y describir de qué manera ayudan a la innovación y a la generación de conocimiento por parte de los estudiantes. Invitarlos a que utilicen y evalúen esas herramientas en un módulo diseñado por ellos.</p> <p>Presentar una serie de entornos virtuales y de creación de conocimientos y describir sus aportes a las comunidades de aprendizaje de los estudiantes. Pedir a los participantes que analicen ejemplos específicos de utilización de esos recursos en sus asignaturas y que describan cómo apoyan las comunidades de aprendizaje de los estudiantes. Solicitarles que utilicen esas herramientas y muestren su eficacia en un módulo diseñado por ellos.</p>
		<p>Presentar una serie de herramientas de planeación y de reflexión y describir cómo ayudan a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje. Proponer a los participantes analizar ejemplos específicos de utilización de esos recursos en sus asignaturas y describir de qué manera apoyan el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Pedirles que utilicen y evalúen esas herramientas en un módulo concebido por ellos.</p>
	<p><b>III.D.3.</b> Describir la función y el propósito de las herramientas de planificación y de reflexión; utilizarlas para ayudar a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje, así como su pensamiento reflexivo y su aprendizaje permanentes.</p>	<p>Examinar los distintos tipos de visiones de las Instituciones Educativas (IE) que ya integran las TIC en los planes de estudios y en las actividades de clase, para mejorar la enseñanza; y solicitar a los participantes diseñar e intercambiar planes de acción en los que asumen un papel de liderazgo en la labor que han de realizar con colegas y administradores para plantear este tipo de visión en su IE. Pedirles que apliquen una de las fases iniciales de ese plan, evalúen los progresos realizados, compartan los retos que surjan y las estrategias para superarlos.</p>
<p><b>III.E. Organización y administración</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>III.E.1.</b> Ejercer liderazgo en la formulación de una visión de lo que podría llegar a ser su institución educativa si las TIC se integrasen en el plan de estudios (currículo) y en las prácticas pedagógicas de clase.</p>	<p>Discutir los tipos de soporte social requeridos por los profesionales de la docencia para entender y mantener la innovación en sus instituciones. Proponer a los participantes que diseñen e intercambien planes de acción en los que se trabaje en conjunto con colegas y administradores para crear un entorno susceptible de coadyuvar a la innovación. Pedirles diseñar estrategias para utilizar herramientas y recursos innovadores en sus respectivas IE.</p>

	<p><b>III.E.2.</b> Desempeñar un papel de liderazgo en el apoyo a las innovaciones en su Institución Educativa y en el aprendizaje permanente entre sus colegas.</p>	<p>Examinar la necesidad tanto de impartir formación, como de los recursos necesarios para que los profesionales de la docencia aprendan y mantengan procesos de innovación en las Instituciones Educativas (IE); y pedir a los participantes que diseñen y compartan planes de acción que prevean la realización de un trabajo conjunto con administradores y colegas para crear tanto programas de formación, como recursos de apoyo a la innovación.</p>
	<p><b>III.E.3.</b> Ejercer liderazgo en la formación de otros docentes y en el apoyo a éstos para que integren las TIC en sus clases.</p>	<p>Examinar las prácticas profesionales que contribuyen a la innovación y al mejoramiento continuo; y solicitar a los participantes que muestren ejemplos y efectúen presentaciones de esas prácticas, a partir de sus propias experiencias.</p>
<p><b>III.F. Formación profesional del docente</b></p>	<p>Los docentes deben estar en capacidad de:</p> <p><b>III.F.1.</b> Evaluar permanentemente la práctica profesional y reflexionar sobre ella para llevar a cabo labores de innovación y mejora continuas o permanentes.</p> <p><b>III.F.2.</b> Utilizar recursos de las TIC para participar en comunidades profesionales y examinar y compartir las mejores prácticas didácticas.</p>	<p>Debatir cómo se pueden utilizar recursos de las TIC para apoyar la innovación y el mejoramiento continuo por conducto de comunidades profesionales de aprendizaje; y proponer a los participantes que a partir de su propia experiencia, presenten ejemplos de esas prácticas basadas en las TIC.</p>

De esta forma, se presentan las Normas UNESCO de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008) como se ha dicho, para el análisis de las mismas y ver de qué manera se puede partir en la conformación de nuevos perfiles del ATP.

**Retos que superar por parte de los ATP, según Sánchez Ramírez (Sánchez, 2007):**

- Se requiere un modelo curricular que permita a los futuros docentes adquirir las competencias básicas para la enseñanza utilizando los recursos tecnológicos en su práctica, en este sentido la preparación y dedicación del personal docente encargado de la formación inicial de maestros es clave, por ello es esencial promover también su profesionalización.
- Se deben establecer mecanismos de selección confiables que permitan incorporar al servicio a profesores que reúnan el perfil profesional, de tal manera que todos los niños y adolescentes cuenten con maestros competentes.
- Se demanda iniciar un proceso de mejora de competencias en el uso de las tecnologías de información y comunicación entre el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Renovar el servicio de apoyo técnico pedagógico a las escuelas que permita una asesoría y acompañamiento académico constantes a los colectivos docentes en los centros educativos y, con ello, un aprendizaje cotidiano de los maestros en el uso de las tecnologías de información y comunicación.
- Profesionalizar al personal encargado de las diversas tareas de actualización y capacitación de los maestros de educación básica.
- Fortalecer el liderazgo académico del director en el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación en el aula.
- Desarrollar propuestas educativas innovadoras que permitan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad del aprendizaje.
- Crear cursos de actualización de manera permanente en el uso de las tecnologías de información y comunicación que se extienda a toda la estructura de educación básica.

En la conferencia inaugural del foro ciudadano sobre Formación y Actualización de Docentes, titulada “¿Cómo aprenden los maestros?”, Pablo Latapí comentó:

Los retos de la formación docente no se agotan en el presente; al contrario el desafío mayor consiste en anticipar la función del maestro en el futuro y en desarrollar los medios para concretarla. [...] El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. ¿Sabremos escuchar desde ahora los llamados de esta paideia del futuro?

Noviembre 22, 2002. [http://www.observatorio.org/comunicados/comun089\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun089_2.html)

## REFERENCIAS

- Campos Campos, Yolanda (2007). Educación informática para la educación básica y la formación de maestros. Propuesta de un enfoque humanista integrador.
- Contreras Contreras, Fanny (2003). Proyecto Enseñar a Enseñar (EaE). (<http://eae.ilce.edu.mx>) México, ILCE.
- ISTE. (2007). “Estándares de tecnología para formadores de maestros”, en: [http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/fortechnologyfacilitatorsandleaders/technology\\_facilitation\\_standards.htm](http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/fortechnologyfacilitatorsandleaders/technology_facilitation_standards.htm)
- UNESCO (2008). “Estándares UNESCO sobre competencias en TIC para docentes”. <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Sánchez Ramírez, María Abigaíl (2007). “¿Y ahora, cómo le hago?” Experiencias en relación con el Programa Enciclomedia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, P. E. (2002). "Evaluación docente vs Evaluación de la calidad". Ponencia del Tercer Congreso Virtual de AIDIPE, 26 cc. Consultada en junio 3, 2005, de la Red Mundial de Información.
- Álvarez Manuel y Juan López (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*, España, Síntesis.
- Arnaut, Alberto (2005). "La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua", en Martínez Olivé, A. (2006b) (coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, México, SEP, pp. 15-27.
- Astorga, Alfredo y Van der Bijl, Bart (1991). "Elaboración del diagnóstico", en *Contenido y valoración de la práctica docente. Antología Básica*, México, UPN, pp. 63-85.
- Ballida (1996). *Tendencias actuales en la medición y evaluación educativa*. Memoria del Foro Internacional San José Costa Rica.
- Barbier, Jean-Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*, España: Paidós.
- Bello, María Eugenia. "Reformas y políticas educativas en América Latina" en *Acción Pedagógica*, vol. 10, núm. 1-2, 2001, pp. 14-25.
- Bonilla, O. (2006). *Evaluación externa del Programa Nacional de Lectura 2006. Informe final*, segunda etapa, México, SEP, OEI.
- Bourdieu, Pierre (1994). *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Braslavsky, Cecilia. "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI" en *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2, 2006, pp. 84-101.
- Calvo P., B. *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de la educación básica* en <http://www.cecylt14.ipn.mx/congreso/htdocs/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf> 0909
- Calvo, Beatriz (2006, julio). "La asesoría técnico pedagógica en la construcción de nuevas culturas de supervisión escolar", ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Asesores, México, Yucatán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Conafe, 26 pp.

- Calvo, Beatriz (2007, noviembre). “Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Yucatán.
- Capocasale Bruno, Alejandra. “Capital humano y educación. Otro punto de vista” en *Nueva sociedad, democracia y política en América Latina*, Buenos Aires, Argentina, Fundación Friedrich Ebert núm. 165, enero-febrero, 2000, pp. 73-165.
- Carnoy, Martín. “Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina: ¿Qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe?” en Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe, *Revista PREALC*, año 1, núm. 0, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, agosto 2004, pp. 43-63.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollà, N. (2008). “El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento” [versión electrónica], en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Carrión Carranza, Carmen (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*, México, Paidós.
- Casanova, María (1995). *Manual de evaluación educativa*, Madrid, Muralla.
- Casassus, J. (2002). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2008, en <http://emaberto.inep.gov.br/index/php/emaberto/article/viewFile/1142/1041>
- De Lella, Cayetano (1999). “Modelos y tendencias de la Formación Docente”, trabajo presentado en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú, septiembre de 1999.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (2002). “La formación del profesorado como práctica reflexiva”, en L. M. León, & M. J. et al., *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*, España, Mensajero, pp. 53-88.
- DGEI, S. *Parámetros curriculares de la asignatura de la Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria Indígena*, México, SEP.
- Domingo Segovia, Jesús (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo*, México, SEP.

- Donaire Román, Ascensión. OCDE (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Paidós), reseña en *Revista Complutense de Educación*, Madrid, Editorial Complutense, vol. 3, núm. 1 y 2, 1992, pp. 301-303.
- Donoso, T. (2000). *Manual de orientación y tutoría*, Madrid.
- Ducoing, P (1998). “Sujetos, actores y procesos de formación”, libro 8, tomo I, *La investigación educativa en México*, México, COMIE.
- Fierro, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas Lesvia (2003). “Fundamentos del programa”, en Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L., *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, pp. 17-57.
- Flores, M.C. (2009). “Los formadores del profesorado de Educación Básica en Jalisco”. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Veracruz, COMIE.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*. México, Siglo XXI Editores.
- Furnham, A. (2006). *Psicología organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México, Alfaomega.
- García Garduño, J. M. (2006). “El papel de la gestión escolar en la descentralización de la educación en México: propuesta que lo obstaculizan y sugerencias para mejorarlo”, en *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional. Colección Mástextos 13.
- Giroux, Henry (1997). “Los profesores como intelectuales transformativos”, *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, pp. 150 y 151, 175-178.
- González Farías, S. (2009). “El contexto: una realidad ineludible para transformar la educación. Informe de diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación”, San Luis Potosí, Universidad Pedagógica Nacional unidad 241.
- González, P. (1987). “Las categorías del desarrollo económico y sus diferencias”, en *La falacia de la investigación en ciencias sociales*, México, Océano, p. 33.
- Granja, Josefina (2003). “Análisis conceptual de discurso: Lineamientos para una perspectiva emergente” en Granja, Josefina (comp.) (2003). *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés, pp. 229-251.

- Guadamuz, L. (1998). "Comentarios", en G. N. Mello, *Nuevas propuesta para la gestión educativa*, México, SEP, pp. 85-110.
- Guerra Mendoza, M. (2005). "PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica. ¿Articulación artificial o control sofisticado?", en C. Navarro Gallegos, *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN, pp. 15-45.
- Guerra Mendoza, M. (2006). "La escuela como organización social", en A. Rivera Morales, y L. Rivera Ferreiro, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. México, UPN, pp. 89-106.
- Hargreaves, David (1986). "Roles y relaciones entre el profesorado", en *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, pp. 70-91 y 375-390.
- Hernández Ávila, Mauricio *et al.*, *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2006*, tomo I: Salud y educación, Cuernavaca, Morelos, Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*, 4ª. edición, México, McGraw Hill Interamericana.
- Ibáñez, J. (2007). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*, México, Morata.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, 3ª edición, España, Editorial Graó, Serie Pedagogía, pp. 1-20, 35-66, 119-123 y 143-150.
- Jiménez, R. y. (1997). *Sociología de la educación*. México. Trillas.
- López C., M. M. (2006). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Documento preparado para el Grupo de Trabajo sobre Descentralización Educativa y Autonomía Escolar (GDyA) del PREAL. Santiago, Chile.
- López Camps, Jordi (2005). *Planificar la formación con calidad*, Madrid, Praxis.
- López Pérez, Oresta *et al.*, *Formación de expertos en el diseño de proyectos de calidad educativa en San Luis Potosí*, Reporte de la primera etapa Documento de diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí, San Luis Potosí, CD, El Colegio de San Luis, A. C., Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología, Consejo Nacional de Ciencia de Tecnología, 2004.
- López Yáñez, J. (2008). "Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación" [Versión electrónica], en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-28, Granada, España, Universidad de Granada.

- Lorenzo Delgado (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*, Madrid, Muralla.
- Lozano Medina, A., y Rodríguez Ortega, M. T. (2007). “La reforma universitaria en el marco de la actual organización económica mundial. El caso de la UPN” en Sylvia Fuentes Amaya y Andrés Lozano Medina, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión* (pp. 101-121), México, UPN.
- Lucas, M. y. (2005). *Sociología de las organizaciones*, México, Mc Graw Hill.
- Martínez Olivé, Alba (2003). “En la búsqueda de una educación de calidad no basta con actualizar a los maestros” en *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Revista electrónica <http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez.html> 0909
- \_\_\_\_ (2008, junio). “La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua”. Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la Educación Básica, México, San Luis Potosí.
- \_\_\_\_ (coord.) (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*, México, SEP.
- McLaren, Peter (1994). *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI Editores, pp. 203-206.
- Moreno Moreno, P. (2007). “La política educativa, formación escolar y actualización docente: entre la vorágine económica global y la opacidad del discurso pedagógico”, en S. Fuentes Amaya, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión* (vol. 24, pp. 69-98), México, UPN, colección Mástextos.
- Morín, Edgar (1994). “El paradigma de complejidad”, en *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, pp. 87-110.
- Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.* (1997). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas*, México, Universidad Iberoamericana, Dirección de Estudios Educativo-Universitarios, Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., Fundación Mexicana para la Salud, A. C., Fomento Cultural Banamex, A. C.,.
- Murillo, Paulino (2008). “¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora” [Versión electrónica], en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.
- Navarro Abarzúa, Iván. “Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional” en *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 13, núm. 35,

- agosto 21, 2005, consultado: 11 de abril de 2007, disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n35>
- Navarro Gallegos, C. (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN.
- Nieto Cano, J. M. “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas”, en Domingo, J. (coord.) (2004), *Asesoramiento al centro educativo* (México, Editorial Octaedro), México, SEP, pp. 147-166.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000*, Santiago, Chile, UNESCO, 2001.
- Pascual Pacheco (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea.
- PEFT (2008). Departamento de Telesecundaria.
- Pérez Gómez (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Editorial Morata.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2006, julio). “La asesoría técnico-pedagógica a los centros escolares. Rasgos de su ejercicio actual y propuestas para su fortalecimiento (Documento de trabajo), presentado en el Encuentro Nacional de Asesores, México, Yucatán, Conafe.
- Ramírez, C. (2007). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*, México, Noriega Editores.
- Ramírez, P. C. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México, Conafe.
- Reimers., F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizajes en educación básica en México*. México, FCE, SEP, Universidad de Harvard, ILCE.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*, 5ª edición, España, McGrawHill.
- Robbins, S. (1994.). *Administración. Teoría y práctica*, México, Prentice Hall.
- Rockwell, Elsie (1980). *La práctica docente y su contexto social e institucional*, México.
- Rodríguez R., María Mar (1996). *El Asesoramiento en educación*. Málaga, España, Ediciones Aljibe.
- Sander, Benno. “Gestión educativa y calidad de vida”, en *Revista La Educación*, año 38, núm. 118, 1994.
- Sánchez Cerón, Manuel. “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países Latinoamericanos” en *Revista*

- Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos, año/vol. XXXI, núm. 004, 2001, pp. 55-97.
- Santos Guerra, M. Á. (2006). "Organizaciones que aprenden", en A. Rivera Morales y L. Rivera Ferreiro, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*, México, UPN, pp. 9-37.
- Santos Guerra (1995). *La escuela que aprende*, Madrid, Editorial Morata.
- Schmelkes, Sylvia (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, pp. 11-30, 49-65, 95-100, 117-119.
- \_\_\_\_\_. "La desigualdad en la calidad de la educación primaria" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos, vol. 24, núms. 1 y 2, 1994, pp. 13-38.
- SEGE (2007). *Manual de organización aplicado a Departamento de Educación Indígena*, San Luis Potosí, SEGE.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Manual de procedimientos aplicado a Departamento de Educación Indígena*, San Luis Potosí, SEGE.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica, primaria. Etapa de prueba*, México.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (Propuesta), México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Google*. Recuperado el 15 de abril de 2009, de <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=programa+nacional+de+Actualizacion+Permanente+en+SLP&btnG=Buscar&meta=>
- \_\_\_\_\_. (2006). *La asesoría para la enseñanza asistida por Enciclomedia*, México.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*, México, SLP.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Manual del asesor acompañante*, México, D.F.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*, México.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*, México.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

- Toranzos Lilia, “Evaluación y calidad” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, núm., 10, enero-abril, 1996, pp., 63-78.
- Trinidad (2003). La evaluación como estrategia didáctica, la calidad de la educación.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*, París, UNESCO.
- Vértiz Galván, M. Á. (2007). “Una propuesta de análisis de las políticas públicas en educación y su gestión en México”, en S. Fuentes Amaya, y A. Lozano Medina, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, México, pp. 149-179.
- Yurén, María Teresa (1998). *Leyes, teorías y modelos*, México, Trillas.
- Zapata, Óscar A. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*, México, Editorial Pax México, pp. 37-45, 101-105 y 139-237.



Esta primera edición de *La asesoría técnico pedagógica en educación básica.*

*Diagnóstico, pronóstico y alternativas*

estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial  
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria  
de la Universidad Pedagógica Nacional, y se imprimió en los talleres

.....

México, D.F., 2009

El tiraje fue de ..... ejemplares más sobrantes para reposición.