



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La Asesoría como Función principal del Asesor Técnico Pedagógico en Educación Especial”

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Miriam Marlene Díaz Mora.

Directora de tesis

Dra. Alicia Rivera Morales.

AGRADECIMIENTOS

A dios por bendecirme con la oportunidad de aprender dia a día y por la familia que me dio.

A mi familia por todo su amor, paciencia, apoyo incondicional y por ser un ejemplo, quienes permanentemente me apoyaron con su espíritu alentador, contribuyendo a lograr las metas y objetivos propuestos, muchas gracias por estar en este proceso de mi vida tan importante.

A los docentes que me han acompañado durante el largo camino, brindándome siempre su orientación con profesionalismo ético en la adquisición de conocimientos y afianzando mi formación.

Dedico este trabajo de igual manera a mi tutora quien me ha orientado en todo momento en la realización de este proyecto que enmarca el último escalón hacia un futuro en donde sea partícipe en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, agradezco a los directivos, docentes y asesores de educación especial, que participaron y contribuyeron para el buen desarrollo de este trabajo.

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de la función del asesor técnico pedagógico de educación especial, en las actividades que desarrolla sobre la asesoría, ya que es el mediador involucrado con los directivos y docentes en la atención a la diversidad.

El trabajo tuvo como objetivo: Identificar e indagar los elementos que caracterizan y definen a los Asesores Técnico Pedagógico, desde la perspectiva de los directores, docentes y los propios ATP's de Educación Especial, para con ello poder contribuir en a partir de una propuesta de intervención, en el fortalecimiento de la práctica docente del Asesor Técnico Pedagógico.

Para indagar en las concepciones de la función del Asesor Técnico Pedagógico, se trabajó con directivos, docentes y asesores que laboran en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En el primer momento de la investigación, la cual es de tipo mixta, se realizó una indagación a través de la aplicación de dos instrumentos uno de ellos para la parte cuantitativa, dirigido a 10 directivos y 5 docentes y otro para la parte cualitativa dirigido a los asesores técnicos pedagógicos. En el segundo momento de la investigación se realizó el análisis del diagnóstico, recuperando elementos para poder conforma una propuesta de intervención.

Para finalizar la realización de este trabajo, se llevó a cabo el diseño de un programa de intervención, que permitió proponer elementos que fortalezcan las acciones del asesor técnico pedagógico.

INDICE

RESUMEN

Introducción.....	I
Planteamiento del problema.....	III
Preguntas de investigación	V
Objetivos	V
Justificación.....	VI
Capítulo I. Función del asesor técnico pedagógico de Educación Especial.....	13
1.1 Antecedentes del Asesor.....	13
1.2 Elementos teóricos del Concepto de Asesoría.....	21
1.3 Tipos de asesoramiento.....	33
1.4 La Gestión en las acciones del Asesor.....	40
1.5 Escenarios de intervención del Asesor Técnico Pedagógico.....	56
1.6 La Reforma educativa y el Papel el Asesor.....	67
Capítulo II. Método.....	77
2.1 Fases del trabajo.....	78
2.2 Diagnóstico inicial.....	78
2.3 Delimitación.....	78
2.4 Escenario de la investigación.....	78
2.5 Participantes.....	80
2.6 Técnicas e instrumentos.....	81
2.7 Procedimiento.....	86
2.8 Análisis de resultados.....	88
Capítulo III. Propuesta de Intervención.....	120
3.1 Carácter de la propuesta	120
3.2 Fundamentación.....	122

3.3 Finalidad del proyecto.....	134
3.4 Metodología del proyecto de intervención.....	135
3.5 Objetivos de la propuesta.....	136
3.6 Beneficiarios.....	136
3.7 Actividades y tareas.....	138
Conclusiones.....	151
Referencia documentales.....	157
Anexo 1 Cuestionario.....	164
Anexo 2 Entrevista.....	173

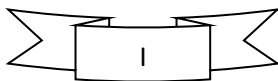
INTRODUCCIÓN

Las actividades que determinan el desempeño del Asesor Técnico Pedagógico en la modalidad educativa de educación especial, se relacionan con las tareas de asesoría y de acompañamiento para obtener la mejora de los fines educativos e intervenir en los contextos escolares, con directivos y docentes, así como, la operatividad de diversos programas y proyectos pedagógicos que incluyen un conjunto de actividades educativas y administrativas.

Las nuevas disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, destacan aspectos que configuran la demanda de la mejora de la función docente, la necesidad de la profesionalización y la importancia de la formación continua; lo que permite recuperar el rol del Asesor Técnico Pedagógico en el contexto educativo de Educación Especial, ya que, dentro de esta modalidad, las acciones de asesoría, acompañamiento y orientación son las que rigen y a su vez caracterizan su acción y desarrollo en la atención que éste emplea desde el enfoque de la diversidad de los contextos educativos, es decir, representa una figura importante en el sistema educativo, aunque es poco valorada y atendida.

Es así que en este informe, se enmarca un panorama de los antecedentes de la función del Asesor Técnico Pedagógico, así como, las ideas o principios que lo caracterizan, que perfilan las acciones de asesoría que desarrolla esta figura de Asesor Técnico Pedagógico, recuperando de igual manera las líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 con los 5 objetivos estratégicos de Educación de Calidad, los cuales son: México en Paz, México incluyente, México con educación de calidad, México Próspero y México con responsabilidad global.

También, en lo que respecta a las 3 estrategias en la transversalidad de la Educación de Calidad: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno, y Perspectiva de Género.



Por ello, se considera importante y con relevancia la presente investigación en la que se aborda la temática de la Asesoría Técnico Pedagógica, para analizar la función y las acciones desde su práctica de apoyo a los diferentes actores educativos, pues es a través de la investigación que se conocerán las diferentes conceptualizaciones que se tienen con respecto a esta función y cuál es el impacto de las acciones de asesoría con los actores educativos.

Otro de los aspectos son: identificar las necesidades con la intención de tener un acercamiento a las respuestas de, ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿cuáles son sus necesidades?, ¿cuáles son sus expectativas? Así como, poder identificar, qué es lo que se propone para la mejora de las acciones de asesoría.

Para encontrar estas respuestas se utilizó una metodología mixta, que permitiera la construcción de una propuesta de intervención que diera lugar a la valoración del desempeño profesional, el reconocimiento y el significado de sus funciones, para poder apoyar la formación del ATP en su desempeño educativo, su práctica profesional y su función pedagógica.

La investigación se realizó con directivos y docentes de CAM y USAER. Los instrumentos que se emplearon para recuperar la información fueron la entrevista realizada con los asesores de zona y un cuestionario mixto a directivos y docentes de estas dos instituciones. Estos instrumentos se fundamentan desde la perspectiva de autores como Hernández (2006), Bisquerra (2004) y Taylor, S. J. y R. Bodgan, (1990).

Este informe está conformado por cuatro capítulos. En el primero de ellos se muestran los antecedentes de la Asesoría, así como, la conceptualización del término de asesoría, la parte normativa en la que se rige la función del asesor, los tipos de asesoría y los supuestos teóricos de las acciones de asesoría.

En el segundo capítulo, se explica el método empleado, en el que se presenta y contextualiza el escenario en donde se tuvo lugar el trabajo de campo, se realiza una descripción de los instrumentos utilizados y quienes fueron los actores

educativos que participaron en la investigación, así como el procedimiento para recabar y dar tratamiento a la información. Asimismo se presentan los resultados producidos durante la fase del diagnóstico, se aborda la interpretación de los resultados, las conclusiones alcanzadas y las recomendaciones para las futuras investigaciones relacionadas con la temática.

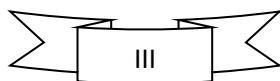
En el tercer capítulo, titulado Propuesta de intervención se describe, la propuesta de intervención, como un primer acercamiento para apoyar las acciones de asesoramiento que emprenden los ATP de educación especial en las zonas de supervisión.

Finalmente, se presentan las referencias documentales y los anexos de los instrumentos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de los compromisos de Educación Especial consiste en poder construir una Escuela para Todos, es decir, una escuela en donde la diversidad traza el proceso de atención en igualdad y equidad para lograr una escuela inclusiva, considerando con ello, la atención educativa a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y propiciar su participación en el trabajo en el aula.

Ante la complejidad y los cambios que ha tenido el sistema educativo, los cuales han generado desconcierto, e implicado el diseño de nuevas políticas y nuevos roles. Primordialmente, se han destacado modificaciones en los contenidos, desarrollo de competencias, transversalidad de los temas y criterios de evaluación, así como, en el desempeño docente y el de los alumnos. También, ha llevado a la implementación de programas de formación continua, generando un rol distinto en los actores educativos, entre ellos la función de los Asesores (ATP) como una tarea de vital importancia.



El Asesor Técnico Pedagógico de educación especial, juega un papel clave en este proceso de cambio bajo las políticas de mejora y equidad del sistema educativo, por lo que es importante mirar los requerimientos pedagógicos de la figura de asesor, así como, no perder de vista los contextos educativos, que van definiendo sus acciones.

En relación con lo anterior, las acciones de asesoramiento en educación especial, se han percibido bajo muchos términos, destacando como un proceso flexible, permanente, con una ausencia en la definición de las acciones, lo que implica que estas acciones de asesoría se incorporen a los programas educativos que se van dando conforme a los cambios institucionales, con la finalidad de que sean un recurso para la mejora de la atención a la diversidad.

Ello, ha generado que la imagen del asesor y sus acciones no cubran las expectativas de los actores educativos. Por ello, el interés de la investigación endescribir el proceso por el cual los asesores técnico pedagógicos de educación especial llevan a cabo esta acción de asesoramiento en las actividades que realizan en los servicios del Centro de Atención Múltiple y en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular para poder identificar de qué manera impactan estas acciones y los requerimientos que demandan los actores educativos y los propios asesores.

El interés de esta investigación, consiste en poder explorar cómo es que ocurre el proceso de asesoramiento en los servicios educativos de CAM y USAER, a fin de identificar el sentido de las acciones del asesor con los docentes, ante la resolución de los problemas educativos y los contenidos de los programas por trabajar para la atención a la diversidad con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje.

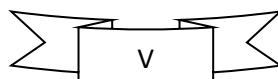
A fin de poder conocer cómo es que se da el proceso de asesoramiento entre los ATP's y docentes se plantea como **preguntas de investigación** la siguiente:

- ¿De qué manera los directivos y docentes de CAM y USAER definen, y caracterizan la función del Asesor Técnico Pedagógico?
- ¿Cuáles son los problemas y necesidades psicopedagógicos, y de gestión del ATP de Educación Especial?
- ¿Qué le demandan los actores educativos de Educación Especial a los ATP para llevar a cabo sus actividades pedagógicas?
- ¿Se podrá diseñar una propuesta de intervención que fortalezca la práctica educativa del ATP en educación Especial?

OBJETIVOS

Con lo anterior se tiene por **objetivos**:

- Identificar los elementos que caracterizan y definen los directivos y docentes de CAM y USAER, la función del ATP desde las acciones de asesoría.
- Indagar sobre las necesidades de las asesorías que requieren los actores educativos del ATP.
- Elaborar una propuesta de intervención para el fortalecimiento de la práctica docente del ATP.



JUSTIFICACIÓN

Considero que tratar el tema de los ATP en el área de educación especial es de una gran relevancia ya que, las actividades que deben realizar van desde la gestión para poder dar respuesta y atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación hasta la asesoría a los docentes para que puedan realizar mejor sus tareas de atención a esta población que suele ser muy diversa.

También deben poder aportar elementos técnicos pedagógicos, con los que se puedan generar estrategias de intervención que permitan fortalecer la práctica educativa de los directivos y de los docentes de educación especial.

En este sentido, los Asesores Técnicos Pedagógicos que laboran en la modalidad educativa de Educación Especial, son profesionales que apoyan, acompañan y orientan a diferentes actores educativos, mediante una diversidad de acciones y condiciones, lo cual complejiza su identidad.

El tema, por su propia naturaleza, conlleva una complejidad tal, que requiere un estudio profundo que rebasa los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación por ello, el proceso de la investigación transita en la recuperación de elementos que den cuenta de las acciones de asesoría y acompañamiento que emplean los Asesores Técnico Pedagógico a los actores educativos, cómo es que contribuyen y facilitan en los sujetos educativos la comprensión de la práctica que es necesario desarrollar en los diferentes contextos, para dar respuesta a la diversidad.

Por ello, es conveniente mirar el papel del Asesor como un elemento clave para promover los procesos de aprendizaje y asegurar el logro educativo, así como, promover los procesos de aprendizaje poder identificar cómo es que se posee el papel del ATP ante la reforma educativa.

De ahí la importancia de recuperar el trabajo que desarrolla el ATP, a partir de sus propias opiniones y descripciones de las tareas realizadas como un profesional comprometido en y con la educación, el cual debe de ganar prestigio a los ojos del

profesorado, ejercer influencia de modo transitorio y ser capaz de proveer el liderazgo (Domingo, 2005: 85).

El trabajo realizado partió de una metodología de tipo mixta, que permite emplear técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas, a través del manejo de un método holístico, entendido como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una serie de estudios o investigaciones” (Hernández, 2006:341), de tal manera que la combinación de las técnicas de ambas perspectivas, permiten una visión más completa de la situación real.

Siempre de una manera descriptiva e interpretativa, no en busca de generalizaciones comprobables, sino de entendimiento profundo de las circunstancias contextuales en las que se desarrollan las acciones de la Asesoría de los actores educativos de educación Especial.

Con este método, se da la oportunidad de análisis y reflexión acerca de la situación de los Asesores Técnico Pedagógicos de la educación, en relación al proceso de su surgimiento e incorporación en los servicios de apoyo requeridos, su caracterización, sus condiciones de desempeño y la valoración de su posición asignada por los actores con los que colabora, así como en la incertidumbre de su rol.

Asimismo, los elementos identificados permitirán la construcción de una propuesta de intervención que permita dar apoyo entre los ATP, como un espacio que les defina como sujetos claves de las acciones educativas y a la mejora de su desempeño mediante la consideración de algunas de sus condiciones deseables.

Para obtener los datos que permitieran construir la propuesta, se compararon y midieron aspectos de las acciones de asesoría que desarrolla el ATP, tales como el qué, el cómo, el cuándo de las asesorías, así como para reconocer las necesidades que manifiestan los diferentes actores educativos, para tratar de entender la dinámica cotidiana de las acciones de asesoría a través de la gestión

que se emplea en la atención a la diversidad, sin pretender generalizar los resultados.

CAPÍTULO I

FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En el presente apartado se realiza una descripción de manera breve de los antecedentes de la asesoría, con la finalidad de poder contar con un panorama general de la acción de asesoría en el sistema educativo, así como, las diferentes conceptualizaciones que tienen los autores sobre los elementos que conforman el término de Asesoría.

Estos aspectos inciden en las acciones de asesoría, y también, son elementos que definen la identidad con la que deben de contar los actores que participan en la acción de asesoría y a su vez, cómo es que esta acción se va desarrollando en los diferentes contextos educativos y va adquiriendo una determinada identidad.

Antecedentes de la Asesoría

La función de apoyo técnico nace con la constitución del sistema educativo nacional y ha obedecido a diferentes fines de acuerdo con las prioridades de la política educativa en cada etapa de su desarrollo histórico y a la orientación de cada administración (SEP 2005). Al inicio, la función del ATP en el Sistema Educativo Nacional, fue 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, porque carecían de la formación necesaria para el manejo de los programas (entonces cartas descriptivas), la enseñanza y el uso de materiales didácticos, (SEP, 2005:21).

Para dar respuesta a las necesidades propias de la expansión del sistema educativo, la implementación de las modificaciones del control escolar y administrativo, fueron las funciones de apoyo realizadas por las “mesas técnicas”,

adscritas al área central de la SEP y a las coordinaciones educativas estatales (López 2009).

A partir de esta encomienda en cada estado, se trabajó con las llamadas *mesas técnicas* en cada nivel y modalidad educativa; es decir, se conformaron los equipos técnicos para sacar adelante los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como de la educación especial, la cual constituyó la primera emergencia para atender a niños con capacidades diferentes (López 2009).

En el año de 1970, se puso en marcha un programa de tipo comando, que dio cobertura a muchos programas experimentales y pilotos, bajo el nombre de *Educación para Todos* (1979-1982), durante el gobierno de López Portillo (López Contreras, 2009).

Este autor señala que este momento marca el inicio que toma la apertura y oportunidad de la figura del ATP para que sea visible dentro de la acción educativa, así como, mirar en dicha función una alternativa de apoyo en el proceso educativo.

Creándose así uno de los programas particulares que conformaron parte del programa general de *Educación para Todos*, lo cual dejó una influencia de largo alcance, con la consecuente creación de los equipos técnicos para desarrollar estos nuevos modelos pedagógicos (UNESCO 2000).

A partir de ello, Prados (2000) afirma que el asesoramiento como función y el asesor como agente, tiene su origen en el ámbito de la empresa. Por ello, en el sistema educativo se centra en las cuestiones de rentabilidad, por consecuencia, de mejora a la actuación con los profesores que directamente son los clientes, es así que en este sentir, el asesor ejerce su función de acuerdo con su competencia y experiencia facilitando el diagnóstico, la evaluación, la búsqueda de alternativas, a solución de las demandas que se le plantean.

Básicamente, el rol del Asesor Técnico Pedagógico surgió como respuesta a una serie de demandas educativas relacionadas con la implementación de programas y

proyectos educativos algunos de estos programas fueron: Programa de Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, (IPALE); Programa Integral de Aprendizaje de lenguas Extranjeras (PALE); Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemáticas (PALEM); Rincones de Lectura, Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en educación Básica (PRONALEES); Programa Nacional de Lectura (PNL); Programa para abatir el Rezago educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), entre otros. Surgen de políticas educativas nacionales dirigidas a satisfacer algunas necesidades educativas del sistema, en apoyo a las áreas de adscripción de los sectores educativos y zonas escolares. El conocimiento y aplicación de estos programas complejizó, aún más, la posición asignada/conseguida del ATP (Reyes H y López C., 2009).

Así, las administraciones estatales asumieron nuevas responsabilidades para operar el subsistema transferido por el gobierno federal. Esta situación exigió fortalecer su estructura administrativa y su capacidad técnico pedagógico, lo que en gran parte se resolvió con el incremento del número de personal llamado de apoyo técnico (SEP 2005:13).

Las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (2005), ante los diversos cambios y necesidades, promovieron en la función del Asesor Técnico Pedagógico, como una tarea privilegiada de los docentes elegidos por las autoridades escolares, la responsabilidad de asistir a las reuniones regionales para obtener la información que a través de cursos transmitirían al resto de los profesores.

Esta línea de acción enmarca y delimita que el ATP es el responsable de ejecutar e implantar mediante la reproducción de cursos educativos, como una forma sustentable de su función y su rol ante los actores educativos (SEP 2005:13).

La Secretaría de Educación Pública, en virtud de dar respuesta a los cambios de mejora para el sistema educativo, se le 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. Con ello se da pauta a la acción de asesoría, teniendo así un primer acercamiento (López, 2009).

Por lo que la perspectiva institucional denota que el Asesor técnico pedagógico, ha sido 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 (Cruz y González 2009:154).

En algunos casos, tanto en áreas de la administración como en supervisiones y jefaturas de sector se distingue al personal de Apoyo Técnico Administrativo (ATA), que así identificado difiere en estatus y responsabilidades, aunque no del perfil profesional del resto del personal comisionado (Cruz y González 2009:154).

Los retos de la sociedad y de los cambios curriculares y de gestión en el sistema educativo llevaron a la creación de los ATP's como elemento que permitiera capacitar y ser un soporte académico, con la finalidad de que las instituciones educativas realizaran los ajustes necesarios para poder responder a las necesidades de la sociedad. (López, 2009).

No obstante, Tapia García (2010), refiere que gracias a que el personal de apoyo técnico ha desempeñado una función especializada de manera más o menos permanente, en la actualidad se cuenta con diversos servicios que conforman el sistema de apoyo a la educación básica, sin el cual no hubiera sido posible la expansión del sistema educativo, la puesta en marcha de las reformas curriculares, la capacitación y actualización de los maestros, así como, el respaldo a la administración para realizar las tareas emergentes de supervisión, control, evaluación y gestión.

Como refiere el autor, esta figura no surge en el vacío, sino que conlleva una acción de mediación y regulación de determinadas acciones; sin embargo, ante la realidad, su respaldo de acción no se encuentra sustentado y/o visualizado dentro de la normatividad como tal (Tapia,2010).

El referente nos lleva a visualizar que la constitución histórica del apoyo o la acción de la asesoría técnica pedagógica, muestra que sus funciones y fines se han modificado para responder a las demandas y prioridades del propio sistema educativo en distintos momentos. Quizás, es por ello que en algunos de éstos se percibe una falta de claridad y de control sobre este personal, su adscripción y sus funciones, su debilidad ante el manejo de las estrategias de apoyo, así como un debilitamiento de esta estructura “clave” para el mejoramiento de la calidad y equidad educativas en los contextos en lo que labora (López 2009:42).

Con ello, tal como refiere la autora López (2009:44), se visualiza que los retos que se plantean en el sistema educativo, asignan desde su complejidad, tareas a sus diferentes actores educativos a través de acciones para cumplir con las exigencias, por lo que la práctica profesional de los ATP adquiere un papel clave en la estructura del sistema de gestión de la SEP.

En el marco de las reformas educativas como la modernización educativa, la creación del PAREIB y finalmente la reforma de educación básica 2009, los ATP han contribuido a la renovación pedagógica y con ello el impacto en los actores educativos en sus prácticas, en lo que concierne a la parte de asesoramiento, es así que el Programa del Asesor Técnico Pedagógico en 1999 (PATP), cuando se creó como un programa piloto, visualizando al ATP como un agente educativo especializado en la asesoría pedagógica que desarrolla acciones y actividades dentro de las zonas de supervisión fortaleciendo junto con los jefes de sector y los supervisores, el trabajo académico con la intención de mejorar la práctica educativa (SEP 2009).

En lo que respecta al Programa Sectorial 2007-2012, se contempla la necesidad de elevar la calidad de la educación de los estudiantes, teniendo como uno de sus objetivos, la necesidad de desarrollar un programa de asesoría académica a las escuelas de bajo resultados educativos para mejorar su práctica.

Ahora bien, la Ley General de Educación en el Artículo 33 fracción V, refiere sobre la importancia del asesoramiento en el proceso educativo al otorgar apoyos

pedagógico a través de programas compensatorios para recuperar los retrasos en el aprovechamiento escolar (SEP, 2007).

Con lo anterior, se denota que el Asesor Técnico Pedagógico está sujeto a que sus acciones de asesoría dependan de las actividades establecidas en cada uno de los programas, asumiendo así, que la acción de asesoría conlleve a tareas administrativas, tareas de gestión, de operación de programas, de una reproducción de las acciones y conllevarlas a los contextos educativos para cubrir las metas establecidas desde la práctica educativa, para los fines educativos (SEP, 2007).

En conclusión, los antecedentes enmarcan la aspiración que se pretende conseguir con la constitución de una figura educativa, poniendo en juego a dichos actores como un medio a través del cual su profesionalización contribuirá en la transformación y mejora de la educación.

Bajo este panorama la intención del siguiente apartado consiste en poder visualizar los elementos que caracterizan y en los que se inscriben los principios centrales del proceso de asesoría, es decir a partir de los términos, cómo es que va teniendo sentido el rol y la función de la asesoría.

En los términos que definen la asesoría, se recuperan desde la parte educativa hasta las acciones administrativas, aunque en la realidad ambas situaciones se entremezclan, cuando los sujetos desde su actuar recuperan ambas situaciones para dar línea de acción a su práctica educativa como actor educativo.

Por lo tanto la asesoría se ha configurado dentro del sistema educativo como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potencias las buenas prácticas (Domingo, 2004).

Elementos Teóricos del Concepto de Asesoría

En el siguiente apartado se presentan definiciones, planteamientos y características en torno a las implicaciones de asesoría, el asesor técnico pedagógico, desde la perspectiva de diversos autores, los cuales han aportado elementos importantes para poder fundamentar la realización de la investigación en torno a los Asesores de la modalidad educativa de Educación Especial.

La conceptualización que se hace de la asesoría, se enmarca desde la perspectiva de Rodríguez Romero (2001), quien refiere que la asesoría se define a partir de las raíces terminológicas provenientes del inglés, y que permiten dar una idea de la encrucijada de prácticas y ámbitos de acción que se relacionan con el asesoramiento.

Continuando con la idea del autor, la denominación de asesoramiento se relaciona con tres términos: “consult”: se utiliza en el campo de la empresa y la organización para designar a personas externas a la institución que dan consejo profesional a ésta o a los sujetos que pertenecen a ella; “advise”: suele asignarse a roles y órganos con funciones de apoyo integradas dentro del sistema y cercanos a la idea de inspección o supervisión y “support”: alude a la idea de ayuda, a la estructura que sustenta la función y también a las personas que las desarrollan, los agentes de apoyo. Este recorrido semántico está mostrando que el asesoramiento es una función referida al consejo, apoyo y ayuda que alude a distintas labores profesionales (Romero, 2001:219).

Sin embargo, para Escudero y Moreno 1992, en Segovia (2005) la asesoría de mayor impacto es la que se desarrolla en el campo del trabajo social, puesto que en un principio se centraba en atender necesidades de evolución y la orientación a los alumnos.

Por otra parte, Rodríguez (2001) considera que el término de asesoría fue utilizado en el campo de la industria, para referirse a personas externas a la empresa que dan consejos profesionales, debido a que se consideraban como personas que

podían mejorar el actuar de los profesionales con que contaba la empresa, ya que los asesores tenían los conocimientos teóricos para fortalecer la práctica.

Para el autor, la práctica del asesoramiento llega desde campos diversos como el de psicología organizacional y el de educación especial, ya que son un complemento de la tarea educativa del profesional, cada uno con sus propios modelos, los cuales son adaptados al terreno o campo de acción, es decir, a lo educativo (Rodríguez, 2001:55).

Es así que, el asesoramiento se plantea como un proceso de colaboración entre colegas en el que el asesor no es el experto que aporta las soluciones a los problemas de los otros, sino, más bien, el que procura encontrar, en colaboración con el grupo, las respuestas consensuadas a las demandas que se producen (Rodríguez 2001:70).

Por otro lado, Antúnez (2006) define a la acción de Asesorar como un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, o sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la capacitación de unas y otras. Además, debe estar orientado por los valores que resultan fundamentales para la vida armoniosa en común en las sociedades democráticas: libertad, respeto, justicia y equidad, especialmente.

Asimismo, el autor refiere y considera que la tarea de asesorar debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado. Función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio grupo ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional, explícito o implícito, o hacia una intención que es coherente con ese Proyecto. Y hace referencia al Consejo razonado, al decir que: es tratar de ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos suficientes y ponderados para que las personas, a quienes se ayuda, puedan decidir por sí mismas sus propios caminos (Antunez, 2006).

A través de la perspectiva de Romero (2006:128), definir el asesoramiento resulta en sí mismo un punto de debate ya que el asesoramiento “*como práctica utiliza*

modelos y formas de trabajo provenientes de otras formas de actividad social como son: la Formación/Capacitación, la Orientación educativa, la Innovación y la Supervisión”.

Sin embargo, Louis, 1981 en Monsón (2009:13) ha asignado algunas características que definen o que perfilan a los asesores como “**agentes de cambio**”:

- *“Un profesional que influye sobre decisiones innovadoras en una dirección considerada deseable por parte de la instancia (administración, institución...) a la que sirve.*
- *Un individuo perteneciente a una comunidad de producción de conocimiento (universidad), pero que opera más como un mediador-síntesis que como un generador de conocimiento.*
- *Individuo o grupo que actúa para cambiar el estatus de un sistema cliente de modo que sus miembros puedan aprender a realizar nuevas funciones.*
- *Individuo que ofrece su intervención externa definida como: a) ayuda al cliente a recoger y comprender información válida sobre su situación y problemas; b) ayuda a desarrollar un sistema propio de opciones de resolución; c) ayuda a desarrollar un compromiso interno con la realización de procesos que permiten hallar soluciones adecuadas.*
- *Un agente de mediación (linkingagent) que actúa como enlace entre nuevas ideas, programas y la práctica educativa en curso, conectando recursos externos con los propios del sistema usuario, con el propósito de que ocurra una interacción constructiva entre ambos.*
- *Un especialista en utilización de la investigación que ejerce una función de nexo entre productores y la práctica educativa en curso, conectando recursos externos con los propios del sistema usuario,*

con el propósito de que ocurra una interacción constructiva entre ambos.

- *Un sujeto que trata de aportar mayor racionalidad a decisiones de cambio en el sistema escolar potenciando la naturaleza y la disponibilidad de la información para fundamentar procesos de toma de decisiones”.*(Louis,1981 en Monsón, 2009:13)

En efecto, su relación con estas prácticas de tradición escolar, son muy estrechas y en ocasiones se solapan, lo que ha llevado a la necesidad de diferenciarlas para luego poder establecer relaciones más claras y específicas (Monsón, 2009).

En cambio para Harf, R. y Azzerboni D. (2007) el asesoramiento se visualiza como un proceso educativo en el cual, con un encuadre particular del tiempo, espacio y tipo de relación, coordinadores y docentes, se proponen observar, explicitar, conceptualizar y eventualmente, modificar los múltiples aspectos que hacen a la tarea laboral. Esto significa que las acciones de asesoramiento conllevan a brindar un apoyo de reflexión influyendo el aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente, los autores señalan que asesorar supone ofrecer alternativas de acción a partir de un proceso sistemático de evaluación y análisis de información. Se define como un acto de colaboración y de ayuda que implica un trabajo entre pares que se encuentran en momentos diferentes de la evolución de su carrera. (Harf, R. y Azzerboni D., 2007)

Continuando con lo que plantean los autores Harf, R. y Azzerboni D. (2007), quienes consideran que, el asesoramiento puede brindarse a una persona, un grupo, una institución o un sistema amplio, con la intención de movilizar los recursos existentes para lograr cambios que mejoren las prácticas, lo estructuran de la siguiente manera:

- Es así que cuando se piensa en el asesoramiento que realiza el directivo, se refiere particularmente al ámbito institucional.

- De modo que cuando se refiere al asesoramiento, no trata simplemente de una actividad que “alguien”, si no que la definen como un encuentro entre dos o más personas, encuentro con el cual se va construyendo entre ellas un entramado de relaciones significativas referidas a un común interés pedagógico. Es fundamentalmente, un encuentro entre educadores-desde sus roles de asesor y actuar sobre la práctica educativa, concertando y construyendo resoluciones que contribuirán a enriquecer la calidad de la educación.

Por consiguiente, los autores concluyen y consideran que dentro de la acción del asesoramiento hay un trabajo conjunto y de colaboración con el maestro, cuyo objetivo es producir cambios en la situación que se presenta. Razón por la cual, el asesoramiento es uno de los instrumentos más eficaces, pertinentes y constantes que los equipos de conducción tienen a su alcance. Permite procesos de aprendizaje mutuos por parte de todos los involucrados en el quehacer educativo y puede constituirse en el espacio temporal, físico y mental más adecuado para reflejar y producir cambios dentro de la clase, de la institución e interinstitucionales. (Harf, R. y Azzerboni D., 2007)

Sin embargo, Bassedas (2007:125-129) plantea que la acción de asesoramiento: “es de gran importancia la corresponsabilidad ante las tareas, sin negar la realidad de que cada profesional tiene unas funciones concretas por realizar, funciones que hay que delimitar. Una consecuencia lógica de esta definición es que el trabajo se lleva a cabo en el interior de las escuelas, entendida como una institución que se ve muy influida y que a su vez influye en la realidad del mundo exterior”. Es así que el autor refiere que como consecuencia del asesoramiento generalmente se vincula con cuatro procesos:

1. Orientación de las actividades docentes
2. Profesionalización
3. Asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas
4. Apoyo a los docentes ante los procesos de transformación e innovación.

En relación a los procesos anteriores Rodríguez (2005:70-71), “*considera que el asesoramiento es una labor de apoyo enfocado hacia los profesionales de las diversas instituciones educativas y asistenciales, bajo los siguientes rasgos*”:

- ✦ *Un servicio indirecto dirigido hacia el profesional.*
- ✦ *Una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.*
- ✦ *No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesorada.*
- ✦ *Se produce entre profesionales del mismo estatus sin diferencias de posición y de poder.*
- ✦ *Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.*
- ✦ *Se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.*
- ✦ *Se trata de la base de acuerdos negociados.*

La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentar otros problemas similares. El autor concluye señalando que estos rasgos, varían según las circunstancias institucionales y como táctica de regulación entre la política. Rodríguez (2005:70-71)

Otra de las conceptualizaciones que se trabajan desde la SEP 2005, en López (2009:22) sobre la función de “la asesoría técnica pedagógica, la cual se ha desarrollado con fines políticos, según las circunstancias del momento, además de considerar que el personal que cubre la acción es a través de una comisión” la cual se sintetiza en los siguientes puntos:

La función de apoyo técnico se concretó en definir, 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 (López, 2009).

Sin embargo, para Bonilla (2006: 79) “el papel del asesor ayuda a promover procesos de autorrevisión y mejora y, como tal, conoce los procesos de cambio educativo y sabe manejar las estrategias de diagnóstico, el trabajo en equipo de los

docentes, etc. Una relación de trabajo en colaboración con los profesores puede, en efecto, provocar, más fácilmente, la apropiación de modos de trabajar y resolver los problemas por parte de éstos, objetivo último de cualquier proceso de asesoramiento”.

Acorde con estos planteamientos, en lugar de limitarlo a problemas o necesidades educativas especiales, “el servicio de asesoría aspira —por una parte— a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como una tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una autorrevisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas (Bonilla, 2006: 79).

La asesoría técnica apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño y desarrollo curricular, la planificación y desarrollo de la acción tutorial y la orientación académico-profesional. La labor profesional de la asesoría pedagógica a la escuela se sitúa —un tanto “entre bastidores”— como asesor en procesos de desarrollo curricular, tanto a nivel de centro como de los problemas específicos que puedan surgir a nivel de aula (Bonilla, 2006).

Los servicios de apoyo pedagógico a los centros educativos se han convertido así, a partir de los años setenta, en un dispositivo relevante para asistir al profesorado, en la promoción de la mejora e innovación educativa (Domingo, 2004 en Bolívar (2006: 75).

En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones y lugares de trabajo y a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo y Yáñez, 1997; Nieto y Botías, 2000), que —en una relación de colaboración con el profesorado— contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira —por una parte— a posibilitar el desarrollo organizativo del centro escolar como acción conjunta; por otra, a ejercer la función de dinamizador

de la vida de la escuela, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas (Bonilla. 2006:78).

Los cambios son complejos y los centros también, por ello, Sánchez, 1997 en Segovia (2005) considera que las actuaciones de los asesores deben ir dirigidas a trabajar con los profesores más que a intervenir sobre ellos. A promover la reflexión deliberativa sobre su práctica antes que anteponer modelos por imitar. Es necesario conseguir que los profesores se impliquen voluntaria y responsablemente, ya desde la planificación, o en sus propios procesos formativos.

Continuando con la idea del autor, se considera que los profesores a través del diálogo profesional con otros compañeros (asesores o mentores), y a la vez que reflexionan sobre lo que ocurre en sus clases, pueden estar modificando sus teorías y desarrollando formas alternativas de actuación. Es así que la acción de la asesoría y el papel de la colaboración entre iguales constituye el contexto ideal y, a veces, el requisito indispensable para desarrollar hábitos y conductas que conduzcan a una enseñanza reflexiva (Sánchez, 1997 en Segovia, 2005: 104).

Sin embargo, Rodríguez (2001) considera que en “la acción de asesoría, el conocimiento profesional se entiende, como socialmente construido, de ahí que la fuerza resultante de los componentes de cohesión e integración del grupo y del nivel en que sus miembros comparten ideas, proyectos y objetivos, sea determinante para la iniciación o puesta en práctica de cualquier aproximación al aprendizaje profesional de los profesores”.

En esta línea Sánchez (1997) señala que la figura del asesor podría definirse como la de un facilitador, observador o mentor, como la persona que guía, orienta y ayuda a buscar recursos con que solucionar y dar salida a los procesos de cambio y mejora educativa. Constituye, por tanto, una figura clave en los procesos de formación.

Como vemos, se exigen experiencia profesional y habilidades complejas, pero, sobre todo, actitudes favorables para fomentar la reflexión que ya señala Dewey 1933, en Rodríguez (2011) y que no son otras que: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad. Y es que se necesitan personas preparadas personal y profesionalmente para abordar la complejidad del asesoramiento a los profesores que se inician en la enseñanza y que presentan necesidades diferentes y variables.

Estas reflexiones nos llevan a considerar que aún estamos construyendo el modelo de asesoramiento y que las experiencias que en este sentido comienzan a surgir, necesitan ser evaluadas para plantear los perfiles y los principios en los que tiene que basarse su puesta en práctica (Rodríguez, 2011).

Es así, que para el Rodríguez (2005) el personal de apoyo técnico en la actualidad realiza funciones polivalentes sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque: a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares.

Sin embargo para Antúnez (2006) la tarea de asesorar en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado, estas acciones: de motivación, de negociación, informativas, de reflexión, o de toma de decisiones compartidas, entre otras, se lleva a cabo en un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rija las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo.

Para Nieto Cano en Escudero Muñoz (1993) se considera que los modos de articular y pensar el asesoramiento pedagógico en las escuelas y analizarlo desde

el punto de vista práctico, se resumen en tres puntos que dejan sentadas las principales determinaciones de la labor de asesoría:

1. El asesoramiento como práctica institucionalizada viene determinada, fundamentalmente por los componentes político-administrativos que regulan el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores en particular.
2. El asesoramiento como práctica colectiva está definido por componentes culturales e ideológicos de un contexto institucional que prioriza el asesoramiento individual y minimiza el trabajo colectivo. Esto contribuye a la carencia de un cuerpo de conocimiento especializado común y compartido sobre el asesoramiento.
3. El asesoramiento como práctica personal se determina por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan a los asesores como individuos. En este sentido la heterogeneidad de ideas y creencias explicaría la diversidad de la práctica (Escudero Muñoz, 2005).

Para Bassedas (2007) los principios que sustentan el asesoramiento pedagógico son:

- **Sistémico:** porque se debe analizar cada situación como un entramado de relaciones, plurideterminado y multicasual. El coordinador debe tener en cuenta la situación existente en la institución como totalidad, como sistema, para determinar el tipo de asesoramiento pedagógico que se va a emplear. Ello equivale a hablar de la necesidad del diagnóstico como parte integrante del asesoramiento pedagógico. Dicho de otro modo, a tener un cuadro de situaciones.
- **Constructivista.** Porque el conocimiento elaborado en el asesoramiento se construye a partir del encuentro entre los marcos referenciales que portan los diferentes actores de la situación de asesoramiento.

- Contextual: porque el asesoramiento pedagógico debe de responder a las circunstancias históricas, institucionales, culturales, temporales y espaciales, y deberá adaptarse y modificarse de un modo dinámico. por ejemplo: no sólo debe tener en cuenta a la institución como totalidad sino que debe de estar adaptado a las limitaciones, capacidades, actitudes y experiencias previas de todas las personas que componen la institución.

En relación a lo expresado por Bassedas (2007), la reflexión a la que nos refiere es que no debemos perder de vista que es necesario que en la acción de asesoría es necesario tener en cuenta tanto las intenciones como las necesidades a las que se dé respuesta en la planificación del asesoramiento, a cubrir las necesidades identificadas y al trabajo conjunto para alcanzar los objetivos establecidos.

Continuando con lo que plantea Bassedas (2007), quien considera que mediante el asesoramiento el equipo de conducción intenta ampliar y producir en los docentes la comprensión de los objetivos reales de la educación y el papel fundamental de la escuela en el logro de los mismos.

“Ahora bien, lo que expresa es que el asesoramiento implica la intención de considerar todas las variables que inciden en una situación –o por lo menos, la mayor cantidad posible- desde los aportes de diferentes teóricos, para así tener una mirada más científica sobre las situaciones educativas que requieren asesoramiento. El asesor es un “mediatizador” y como tal asume la tarea de asesoramiento.

El asesoramiento es una de las actividades que se desarrollan en el encuentro con el otro, entre dos o más personas, con la acción de poder construir entre cada uno de ellos, relaciones significativas referidas a un común de interés pedagógico, acciones que permitirán fortalecer la calidad educativa.

La mirada que se tiene de lo que define al asesor técnico, es a través de acciones múltiples y encasilladas tales como: actos administrativos o en la

reproducción de determinados programas, como una extensión del supervisor, pero pocas veces como un agente que acompaña, que asesora de manera pedagógica, generando así poca claridad de su rol, papel, e impacto en los procesos de atención educativa.

Si no existe una definición clara de lo que implican las acciones el asesor técnico pedagógico, entonces se miran éstas de manera aislada, a lo que requiere la propia función, y no lo hacen visible en el contexto educativo. Es así, que desde las acciones de cotidianidad se tendría que mirar aquellas que permitan definirlo desde la perspectiva de gestión, por ello, es importante, revalorar y significar al asesor.”Bassedas (2007).

Por consiguiente Bassedas (2007) concluye refiriendo que los espacios educativos en los que el asesor técnico tiene inferencia son elementos clave que definen su rol, su desempeño, sus expectativas sus valores, sus saberes, etc., pero sobre todo, como sujeto de acción que impulsa e influye en cada uno de los escenarios para atender la diversidad desde la educación inclusiva.

En lo que respecta a Rodríguez (2005: 78) los agentes de apoyo se suelen familiarizar con el asesoramiento a partir de experiencias profesionales en tareas como la enseñanza o la orientación o se ven en la necesidad de compaginar esa labor con otras. En consecuencia los profesionales que están asumiendo labores de asesoramiento han ido construyendo su *modus operandi* a partir de su experiencia en otras labores como profesores, formadores, orientadores, etc. Y suelen desarrollar formas híbridas de desempeño del rol.

Sin embargo, para Escudero (1999) en Marchesí y Martín (2000: 282), se considera que el asesor es más como un experto en procesos y procedimientos de animación, desarrollo de cambio educativo que como un técnico especialista en contenidos o innovaciones específicas, aun cuando esta faceta de su capacitación también sea importante.

La función del asesoramiento tiene condiciones para ello, Marchesí y Martín (2000:285), que esta acción se realice en *“centros docentes que se organizan de una manera concreta para conseguir sus objetivos educativos, con profesores que tienen sus ideas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre el propio asesoramiento, y con una forma de organización interna o externa al centro docente, que delimita su forma de actuar.”*

Sin embargo, el rol y la función están directamente relacionadas con las acciones que despliega el asesor técnico pedagógico (ATP) durante su apoyo a los centros educativos, mediante una interacción profesional con la intención de ofrecer de manera oportuna la mejora en la gestión curricular y pedagógica, donde todos contribuyan con sus experiencias profesionales, competencias técnicas, comprometiéndose con las metas que se plantean en las instituciones educativas (Marchesí y Martín, 2000).

En lo que respecta al Ministerio de Educación (2012) el rol del ATP es brindar apoyo técnico pedagógico focalizado en los establecimientos educacionales que más lo necesiten para lograr la implementación efectiva del currículo, es decir, todas las acciones que éste planifique y ejecute se focalizarán en apoyar la implementación efectiva del currículo, permitiendo que todos los estudiantes alcancen los saberes de acuerdo a su edad, nivel de enseñanza y ritmo de aprendizaje. Debe entenderse como el proceso que realiza el establecimiento desde la planificación del currículo oficial hasta la ejecución del mismo, lo que efectivamente se enseña, se evalúa, y aquello verdaderamente aprendido por los estudiantes.

En lo que respecta a las acciones de asesoramiento, Domingo Segovia (2005) plantea que quienes protagonizan dicha acción con los profesores y los centros, implica un saber estar, un conocimiento del terreno que se pisa, del teatro de acción en el que se van a llevar a cabo los procesos. Es así que comprender la complejidad de los contextos de acción, es una cuestión vital en el proceso de asesoramiento al centro educativo. Esta cuestión requiere tiempo, diálogo, consenso, argumentación, formar parte, compartir acciones y responsabilidades.

El asesoramiento emerge, pues, como escenario propiamente educativo y proceso de ayuda a la (re)construcción en una plataforma de argumentación y debate, que dinamiza procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional (Hopkins, 2000), en el que importa –y mucho– los roles que se asuman en el ejercicio de la función. Constituyéndose esta función en un marco amplio de acción compartida, de colaboración y de ejercicio de un liderazgo capacitador, educativo, democrático y transformador, en el que el asesor actúa de manera que motiva y ayuda a que los otros (los verdaderos agentes de mejora) hagan las cosas de una manera más reflexiva y profesional (Ministerio de Educación 2012).

Para Rodríguez (1996.71) los cambios educativos exigen que el asesoramiento trabaje bajo tres aspectos importantes:

1. Cuál es el foco de la transformación: considerar si hay que trabajar solo con aspectos técnicos o sólo son un pretexto para proponer orientaciones de proceso, de incidir en aspectos más de comunicación y de las relaciones entre el personal y de las formas de trabajo cooperativo. O bien si son de propósitos relacionados con la igualdad de oportunidades o de la contribución de la escuela al desarrollo de la democracia social.
2. Que consideración merece el proceso de cambio: éste puede ser visto como un proceso de gestión, para favorecer la toma de decisiones.
3. Al servicio de quien está la mejora: se hace necesario ser consiente de los intereses políticos y sociales que condicionan la práctica del asesoramiento.

Como podemos visualizar la acción de la asesoría, en el campo educativo como un apoyo varía y se caracteriza por el contexto en el que lo ubicamos, se acopla a las condiciones y algunas veces cubre el interés contradictorio en el que se entremezclan propósitos y circunstancias diversas (Rodríguez, 1996).

En resumen y con la intención de capturar la complejidad del sentido de las acciones del asesor de educación especial, puedo recuperar que desde la experiencia de un trabajo directo con los actores que desempeñan la función de

asesor, lo que lleva a estos actores partir de una razón de ser y de su quehacer; donde nos lleva a mirar que en la gestión se representan los elementos, representan las líneas estratégicas que utilizan los Asesores para poder fortalecer su figura educativa y su práctica, con la intención de tener la conformación de un nuevo perfil de profesional comprometido.

Tipos de asesoramiento

Al tratar los distintos tipos y modalidades de asesoramiento se verá cómo se acercan y distancian estas prácticas según las finalidades y también cómo ciertas condiciones pueden interactuar. Desde una perspectiva descriptiva se han identificado distintos tipos de asesoramiento siguiendo diferentes criterios (Rodríguez R. 1996).

Una clasificación ya tradicional del asesoramiento es la realizada por Caplan en 1970 (en Rodríguez Romero, 1996:20-21) coloca, en relación a los tres participantes en juego: asesor, profesional y cliente, cuatro tipos de asesoramiento:

- El Asesoramiento de caso centrado en el cliente. El contenido del asesoramiento es una dificultad de trabajo referida a un cliente, de modo que el asesoramiento es el mismo cliente. El propósito primario es comunicar al asesorado, es decir al profesional, cómo puede ayudar al cliente, y el incremento de la capacidad y desarrollo de habilidades del asesorado para resolver más eficazmente situaciones similares futuras tiene un interés secundario.
- El Asesoramiento de caso centrado en el asesorado. El contenido del asesoramiento es un problema del cliente, pero ya se trata con el fin de comprender la naturaleza de la dificultad que ofrece para el asesorado. El foco del asesoramiento sigue siendo el cliente, pero la intención se dirige a modificar las capacidades del asesorado para esa y otras ocasiones. Se pretende entonces que el asesorado

comprenda su estilo de trabajo y analice las dificultades a las que se enfrenta.

- El Asesoramiento administrativo centrado en el programa. El contenido del asesoramiento se sitúa en el campo de la planificación y gestión de un programa. El foco del asesoramiento es la institución y el problema está relacionado con su gestión y su implementación. Se trascienden los abordajes individuales y la ayuda incluye diferentes planos de actuación e involucra a distintos grupos de sujetos. Lo central es elaborar, planificar, modificar y desarrollar el programa mediante la aplicación de saber sobre procesos de administración y gestión.
- El Asesoramiento administrativo centrado en el asesorado. El contenido sigue siendo el programa institucional, pero el asesoramiento se centra en los sujetos que configuran la organización. Se intenta describir y solucionar aquellos problemas ligados a la interacción y a las relaciones interpersonales. Interesan las cuestiones relacionadas con la comunicación, la participación democrática y el clima de relación entre el personal (Rodríguez Romero, 1996).

En esta tipología se observa cómo se va de una actitud más operativa a una más preventiva y se visualiza como trasfondo de todos los tipos la amenaza gerencialista, es decir, el riesgo de organizar el asesoramiento exclusivamente al servicio de principios básicamente administrativos o de eficiencia.

Por su parte Zabalza (1996) diferencia entre los siguientes tipos de asesoramiento:

a) Según los destinatarios. El asesoramiento:

- A sujetos considerados individualmente.
- A procesos concretos, como por ejemplo, el proceso de construcción del Proyecto Institucional.
- A funciones sectoriales, como por ejemplo, la función de orientación.

- Al centro en su conjunto. Se plantea en este tipo las cuestiones relacionadas con las dimensiones y el alcance del asesoramiento.

b) Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento, cuando

- No existe la demanda y el asesoramiento que se realiza responde a prescripciones externas.
- La demanda es forzada por la presión de alguien con autoridad dentro de la institución, por ejemplo un directivo.
- La demanda es formal y es realizada desde la institución.
- La demanda es sentida como necesidad y surge por el deseo de resolver un problema o de mejorar lo que se realiza.

Esta clasificación plantea el problema de la legitimidad del asesoramiento en relación a la demanda.

c) Según a quién se solicita el asesoramiento

- A técnicos especialistas.
- A colegas de la propia escuela o de otras escuelas.
- A profesionales generalistas.

En esta tipología se plantean aspectos relativos a la credibilidad y a la contextualización de la labor de asesoramiento

d) Según el contenido de la demanda

- Asesoramiento puntual sobre un problema o situación específica
- Asesoramiento informativo sobre algún aspecto
- Asesoramiento en el desarrollo de procesos.
- Asesoramiento en la formación y desarrollo institucional (Zabalza, 1996).

En este caso, más que al tipo de contenido, se establece el grado de profundización con que los contenidos son abordados y su posibilidad o no de organizar estructuras progresivas de trabajo y sostenidas en el tiempo. El problema al que se hace referencia es el de la sostenibilidad del asesoramiento

e) Según el tipo de relación que se establezca

- Protagonismo del asesor - protagonismo de los asesorados, en este continuo se juega la cuestión de la implicación.
- Intervención - colaboración, define la distribución de posiciones entre quien da y quien recibe el asesoramiento. Se aborda en este caso el problema de la relación de asesoramiento y el modo en que circula el conocimiento y el poder.

El asesoramiento se caracteriza como un proceso de interacción personal que implica recibir y dar ayuda, y que se orienta hacia la resolución de problemas específicos. Como ya se ha mencionado al comienzo de este apartado, la interacción persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y, al mismo tiempo, y como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté mejor preparado para resolver problemas similares facilitando de este modo su desarrollo profesional. Vale aquí destacar que el asesorado puede ser un participante individual, un grupo o un colectivo institucional y, en este sentido, se estaría hablando de aprendizaje organizacional.

Sin embargo, Marchesí y Martín (2000), refieren que los estilos del asesoramiento se refieren a las formas en cómo es que se lleva a la práctica dicha acción o en referencia a la manera de estructurar las relaciones y el intercambio del conocimiento y de la experiencia.

Para los autores los estilos de asesoramiento se encuentran relacionados con el modelo teórico que sustenta su intervención que van desde el aspecto directivo

hasta el que se encuentra basado en la colaboración y la confianza mutua, los cuales se describen a continuación:

- El profesional como experto: el que conoce los problemas y sus soluciones, y el que adopta las decisiones.
- La relación de transplante: los profesionales consideran que son ellos los que mejor conocen las necesidades, pero reconocen que la cooperación es beneficiosa.
- El modelo de usuario: se sitúa en un marco de cooperación. La función del profesional es ayudar a tomar la decisión más correcta y presentar las alternativas, y proporcionar información.
- El modelo de fortalecimiento: proporcionar ayuda y de manera activa conseguir un mayor protagonismo.
- El modelo de negociación: lo central es la búsqueda de acuerdos a través de la negociación entre el profesional y los sujetos. (Marchesí y Martín, 2000).

Los autores Marchesí y Martín (2000) concluyen que la idea principal en la que subyace este planteamiento es la confianza del asesor en la fuerza potencial de las organizaciones y de las personas. Su papel no es proporcionar soluciones sino ayudar a que los demás las generen y adopten. Su actuación se dirige sobre todo a definir los problemas y a buscar las respuestas de forma conjunta y negociada.

Ahora bien, Hernández (2005:102) refiere que en las prácticas del asesoramiento, se presentan una serie de características que orientan el sentido de los saberes cuando interviene y reflexiona sobre su propia actuación, es decir que su acción se concreta en los siguientes aspectos:

- Una asesoría ha de tener metas concretas y balances precisos aunque éstos se modifiquen con el transcurso de la investigación.

- Es necesario actuar como mediador de los procesos de cambio en los que participa con el profesorado.
- El asesor ha de apoyar al grupo a construir su experiencia.

El autor concluye refiriendo que el asesor ejerce las funciones de facilitador de la reflexión y de la comunicación entre el profesorado, teniendo con ello diferentes tipos de estrategias que le permitan acercarse a los contextos, por ello, la función central de las acciones de asesoría es aportar información oportuna y a su vez sugerir de manera regular algunos recursos de información o de actuación.

Por otra parte, Tejada F. (1998) refiere que existen dos modalidades de asesoramiento, por un lado el que hace referencia a la consulta y por otro, lo relativo a la colaboración.

Dentro de las modalidades que destaca el autor, la primera que es de consulta, su finalidad básica es ayudar a resolver problemas planteados por el asesorado, la intervención se realiza directamente en el centro. Específicamente se concentra en diagnosticar y definir los problemas o necesidades, así como, establecer que es lo significativo y relevante para la institución y ofrecer metas y criterios de acción sobre la práctica (Tejada F., 1998)

En lo que respecta a la asesoría colaborativa, ésta tiene la finalidad de prevenir problemas y mejorar la calidad de la enseñanza y la educación, la intervención se realiza con los centros, con el objetivo de que juntos se analice y se adquieran compromisos de solución. En esta asesoría, se caracteriza por su bidireccionalidad, de mutua influencia y de aprendizaje conjunto.

Así, cada una de las caracterizaciones que refieren a los tipos de modelos de asesoría, rescatan que estas modalidades en educación especial, comparten, en cada una de ellas, las estrategias necesarias para poder posicionarse, poder potenciar el enfoque de inclusión y la mejora de las prácticas; es decir, se detona específicamente en el apoyo, acompañamiento, en la guía y en la orientación, desde la colaboración con los docentes y directivos.

Como puede apreciarse el asesoramiento, se va definiendo desde los contextos en los que se trabaja con el grupo docente, por lo que esta acción se pone al servicio de dos aspectos, tanto lo administrativo, desde el modelo de gestión en la configuración organizativa, y en la parte pedagógica se orienta a la mejora de la práctica educativa, la colaboración con los docentes y directivos, es decir poder impulsar los procesos educativos (Tejada F., 1998).

La asesoría conlleva a realizar una serie de acciones en las que se articule, la parte formativa, profesional para negociar, sensibilizar, reflexionar, compartir y colaborar, con ello, se visualiza que al caracterizar la asesoría se comparten criterios para poder definirlos, pero el contexto es quien lo constituye y es el que le da sentido (Hernández 2005).

Ante la indefinición de la acción del rol del asesor en educación especial, genera en los actores educativos, directivos y docentes un conflicto recurrente proveniente de acciones asociadas a la función, ubicados en escenarios diversos y expectativas contrapuestas a la realidad. Además de que los actores que desempeñan la función cuentan con perfiles diversos que van desde la parte pedagógica, normalista, especialista y del área de psicología.

Se tiene la imagen de un asesor como un profesional experto en las diferentes áreas, generada partir de la estructura organizativa de las instituciones en donde no se figura la función que se le asigna y en su actuar ante los agentes como un mediador de las acciones institucionales, es decir la extensión de la función del supervisor (Rodríguez 2005).

Por ello, es importante poner atención a las implicaciones que se propician desde la gestión y los planteamientos que con ello se generan en la función del asesor técnico de educación especial, por lo que en el siguiente apartado se presentan definiciones y perspectivas que apoyan las acciones de asesoría.

La Gestión en las acciones del asesor

En este apartado se retoma el aspecto de gestión, en relación a las acciones de asesoría, las cuales están implicadas en la función que desarrolla el Asesor Técnico Pedagógico, es así que dicho proceso está presente para poder asumir y responder en función al sistema educativo.

Para Antúnez (1997) el proceso de gestión consiste en el conjunto de acciones que se relacionan con la movilización de recursos orientados a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo; el hecho de movilizar recursos implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados.

La gestión es un medio, que representa para el ATP el eje, ya que en él puede articular y orientar al logro de los objetivos, metas, propósitos, para el mejoramiento de la práctica educativa, por el cual se denota que el proceso técnico y el pedagógico van de la mano en cada una de las acciones que desarrolla a través de las asesorías.

La recuperación de los elementos de gestión son los que conllevan al Asesor técnico a centrar sus acciones y dirigirlas para dar respuesta a procesos diversos, poder dar solución a las necesidades escolares, el poder trabajar en equipo para poder planear y reflexionar de forma conjunta para construir un conocimiento para mejorar la práctica, es una acción cotidiana que en el espacio educativo se encuentra de manera implícito (Agüero, 2009:07).

Es así, que los procesos de gestión le otorgan sentido, teniendo así la implicación de situar el quehacer y la concreción de qué se quiere hacer y cómo se debe de hacer. Es decir, la vida cotidiana de los Asesores desde la gestión se asume desde los procesos pedagógicos, los cuales conllevan a la concreción de los enfoques educativos, los ritmos de aprendizajes, las estrategias de operación para la atención a la diversidad.

Si asociamos el proceso de asesoramiento como un proceso que apunta al aprendizaje organizativo podemos definirlo como un proceso de generación y gestión del conocimiento (Romero 2006: 196).

El papel del Asesor se encuentra mediado por diversas acciones entre ellas lo concerniente a la gestión, lo cual determina que las acciones de asesoría cuenten con ciertas condiciones de participación, comunicación y organización para su desarrollo.

Para ello, Navalón (1993: 44) refiere que el origen y la gestión de la demanda inicia a partir de la relación de asesorar, de hecho, se fundamenta en las interacciones entre encargo-demanda-respuesta que tienen una gran importancia para la configuración del trabajo de apoyo.

Continuando con la perspectiva del autor, refiere que para que se dé el proceso de gestión se requiere visualizar lo siguiente: ***Quién ha encargado o pedido la intervención.*** Aquí sería importante diferenciar dos niveles de demanda. La demanda originaria sobre la presencia de un determinado servicio como apoyo externo del centro y las demandas concretas que se formulan a los asesores una vez la relación entre el sistema asesor y el sistema asesorado está establecida. (Navalón,1993)

Respecto de la primera demanda hay que decir que esto tiene relación con algunos de los rasgos del rol de los asesores. Podemos diferenciar servicios que tienen un carácter permanente y cuya presencia en los centros viene dada por la propia estructura del sistema educativo, otros son puntuales pero también se relacionan con programas o iniciativas de la administración, finalmente, algunos servicios pueden ser utilizados por los centros cuando creen que lo necesitan (Navalón, 1993)

Cada una de estas modalidades puede tener virtualidades e inconvenientes, será necesario que los asesores y los profesionales de los centros puedan aprovechar lo que cada modalidad ofrece para establecer auténticas relaciones de apoyo, en este

aspecto será importante ver como se negocia la relación entre los dos sistemas y las demandas concretas.

Esto nos lleva al segundo nivel de demandas, las que, una vez establecida la relación, sea cual sea su modalidad, estructurarán la relación y la práctica cotidiana. *Cómo se gestionan las demandas concretas:* Este punto hace referencia a las estrategias que se utilizan para recoger, encuadrar y negociar las demandas. Se relaciona directamente con el estilo interactivo de la intervención.

Bajo estas acciones que se enmarcan desde la perspectiva del autor Navalón, (1993), puedo referir que sea cuál sea la modalidad educativa en la que los Asesores se encuentren laborando, las acciones que desarrollan dentro de la gestión siempre parten de una demanda institucional y se aterrizan a una realidad concreta, tratando de ajustar las acciones a las necesidades específicas del contextos escolar.

Estas demanda aterrizadas en el campo de educación especial, lleva a los asesores a realizar ajustes pertinentes para dar respuesta ados situaciones, una institucional y la otra en el contexto de los servicios de educación especial, es decir se lleva a cabo la concreción de ambas demandas, es el espacio en donde interactúan los procesos de la teoría y la práctica.

El trabajo del asesor en educación especial conlleva a recuperar los procesos de gestión como estrategia de apoyo para sus acciones de asesoramiento y de interacción con los otros actores, estableciendo un vínculo a través de un trabajo desde la corresponsabilidad para la concreción de los fines educativos y desde el enfoque de la inclusión.

Es así, que las demandas a las que refiere el autor Navalón (1993) con relación a las asesorías, conlleva a que los asesores puedan optar por inducir aquellos temas o contenidos que les parezcan más relevantes en función de suspropias concepciones o de los programas concretos que desean promover o bien, trabajar a partir de las preocupaciones e intereses de los asesorados.

En el primer caso, se ubican en una posición más experta o directiva y en el segundo en una posición más cercana a la facilitación de proceso. En referencia a este último aspecto donde las acciones del Asesor de educación especial, referiré que están guiadas en la reproducción de los programas que se les asigna la Dirección de Educación Especial para dar la atención a las diversas discapacidades con las que se laboran en los servicios (Navalón, 1993).

Enfatizando la idea de la acción de gestión desde la demanda en el elemento facilitador de los procesos, se enmarca la acción de asesoría del ATP de educación especial, como un facilitador de programas, un ejemplo de ellos es a través de estrategias diversificadas, el trabajo con la comunidad educativa para la sensibilización para la eliminación en el uso de estereotipos, así como la preparación de la comunidad educativa para la recepción de un alumno o alumna con requerimientos diversificados para su integración en los contextos regulares.

Estas acciones colocan al sujeto que funge como asesor en dicha categoría, como el que facilita los procesos de atención educativa a los actores de las comunidades escolares para dar respuesta a las demandas educativas.

En el caso de la atención a las demandas tiene mucha importancia conceptos como el de *disponibilidad* de los asesores y la *negociación* como estrategia (Hernández y Colén, 1992; Area y Yanes, 1990, citado en Navalón Diego 1993: 44).

Para Torres (1994) citado en Tejeda F. (1998:164) se entiende que el agente que asesora es visualizado como:

1. Asesor Técnico: capacitado como especialista; conoce el currículo y el proceso a quien le aporta información.
2. Asesor intérprete: el que facilita la comprensión de las relaciones que tienen lugar en un grupo de personas.

3. Asesor catalizador: de las interacciones, tensiones para reducirlas en consenso.
4. Asesor Gestor y mediador: de recursos materiales, informativos, etc., facilitando materiales didácticos e instrumentos de evaluación o creando otros nuevos.

Sin embargo, Fernández L. (1998) refiere que la gestión va más en función al carácter tecnicista. El desafío de la gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo una respuesta proactiva, entendiendo por proactiva aquella respuesta (decisiones o acciones) que se adelanta a los posibles problemas. Se procura, así, una superación de modelos clásicos en donde las respuestas surgen como reacciones ante los conflictos.

Para Bolívar (1999), citado por Domingo Segovia (2005) la gestión consiste en responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos en los centros.

De modo que la SEP (2010), refiere que ante la complejidad del Sistema Educativo Nacional, se plantean retos relacionados con los recursos, la organización, los medios de atención —tanto físicos como técnicos—, y con las relaciones entre todos los actores involucrados.

Esa misma complejidad origina la necesidad de armonizar la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y de realizar el trabajo participativo a partir de nuevas experiencias que tiendan a fortalecer la calidad educativa, en un marco de equidad. La gestión del sistema se convierte así en un asunto clave para alcanzar mejores resultados (SEP, 2010)

Asumir el planteamiento que enmarca la SEP, en relación a la gestión que se pretende desarrollar en cada uno de los contextos escolares, puede referirse a que desde la modalidad educativa de educación especial, se complejizan los retos educativos nacionales, dado que las condiciones laborales de los Asesores de

dicha modalidad, no son mirados como agentes de cambio, sino más bien como reproductores y mediadores de las políticas institucionales, teniendo en su campo de relación con los actores educativos una limitación: no son líderes para la gestión, son la extensión de una institución normativa.

Una nueva forma de gestionar —con un sentido incluyente y democrático, con innovaciones que sean alternativas para las diferentes problemáticas institucionales, escolares y pedagógicas— es un gran desafío para asegurar el logro de los propósitos educativos del nivel y el perfil de egreso de la educación básica.

La prioridad de la Secretaría de Educación Pública (2010), es contar con un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, que responda a las necesidades de las familias. Para lograrlo, se requiere de las nuevas formas de gestión y de toma de decisiones para ofertar calidad, inclusión y seguridad.

Con lo anterior, Santizo (2012) refiere que la acción de gestión se enmarca desde la propuesta que CEPAL-UNESCO (1992) señala sobre la necesidad de superar el relativo aislamiento del sistema de educación, es así que, para responder a los requerimientos de la modernidad, se sugiere dar atención a cuatro dimensiones instrumentales: una gestión institucional responsable; profesionalización y protagonismo de los educadores, compromiso financiero de la sociedad con la educación, la capacitación y el esfuerzo científico tecnológico, y cooperación regional e internacional.

Por lo que el autor Santizo (2012) concluye que, la gestión se fundamenta con el principio de eficacia, afirma que las comunidades escolares están en mejor posición para tomar decisiones que atiendan a sus problemas.

En lo que respecta a las acciones que desarrolla el Asesor Técnico Pedagógico en la modalidad educativa de educación especial, refleja la importancia de su acción en el proceso de asesoría, ya que en su acción cotidiana, la gestión es un recurso que le apoya y le guía de manera constante.

Es así que, para la SEP (2010), el proceso de gestión en la integración educativa, es un proceso que se enmarca en aspectos fundamentales:

Gestión educativa: se establece como una política desde el sistema y para el sistema, al marcar las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículo, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela.

Gestión educativa estratégica: como una forma de comprender, organizar y conducir el sistema educativo para la organización escolar. Sin embargo para hacerla realidad se debe considerar:

- Que la acción educativa tiene como centralidad lo pedagógico y específicamente el aprendizaje.
- Que los diversos actores educativos se forman permanentemente para constituirse en profesionales competentes para dar respuesta a procesos diferentes y dar solución a la diversidad.
- Trabajar en equipo propicia una sólida comprensión, planeación, acción y reflexión conjunta acerca de que se quiere hacer y cómo se debe hacer.
- Es imprescindible conjuntar a los actores educativos en la resolución de situaciones.

Sin embargo, para Ezpeleta (2010) *"la gestión pedagógica constituye un enclave fundamental del proceso de transformación, articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar"*. Si bien ha estado tradicionalmente ubicada en el campo administrativo, no puede pensarse independiente de su contenido.

Por ello, la formación de los maestros y especialistas en educación, se ha mantenido una separación entre la problemática pedagógica y el campo que contiene a la gestión. El papel de la gestión parece descartado en el universo de la formación profesional, asimilándolo al terreno administrativo, sin alcanzar el

currículo. Pero la escuela es el lugar donde estos dos elementos coinciden, y donde se construyen las estrategias para la acción (Espeleta, 2010).

Al respecto, en el Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial se destaca los aspectos de **la gestión educativa estratégica**, la cual requiere de un plan de desarrollo profesional orientado a la profesionalización de la práctica docente, así como de una cultura organizacional, requiere de una planeación que se constituye como el eje vertebral para potenciar las competencias de todos en el logro de las metas y objetivos institucionales, a su vez implica situarla en tres categorías: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica (SEP 2011).

La gestión institucional responde a propósitos nacionales y tiene como objetivo promover el desarrollo de la educación en el sistema en su conjunto.

La gestión escolar está conformada por las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores. La gestión escolar se pone de manifiesto en la cultura organizacional, a través de la forma peculiar de hacer las cosas en la escuela, la comprensión de sus objetivos e identidad como colectivo.

Sin embargo, **la gestión pedagógica**: constituye el nivel en donde se concreta la gestión educativa en su conjunto y se relaciona con las formas donde los docentes desarrollan los procesos de enseñanza, en cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica (SEP-MASEE 2011:62-67).

Bajo este panorama se enmarcan las acciones de una gestión institucional, administrativa y pedagógica; claramente se revela y, se señala que los procesos, dan elementos, y rasgos que caracterizan la práctica docente. Desde mi ambiente laboral he sido testigo que cada una de estas acciones se han puesto de manifiesto en el desarrollo permanente, teniendo algunas veces la mayor recurrencia en la parte institucional y administrativa, aunque la parte pedagógica se entrelaza con las anteriores a partir de los asuntos básicos a trabajarse en las escuelas lo que se ve reflejado en la práctica.

Aunque para Berales P. (2008) la Gestión alude a gestar, en el sentido de invención que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos.

Para Bonfantino, (2007), la Gestión está ligada a lo pedagógico y supone abrir, cuestionar, problematizar acciones y miradas en los que se constituye la dirección pedagógica de las escuelas. Surge la idea de creación/gestación de posibilidades.

Sin embargo, Berales P. (2008) refiere que la gestión, tal como se utiliza actualmente, proviene del mundo de la empresa y atañe a la gerencia. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de una institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de **eficacia y eficiencia** de las acciones ejecutadas.

Bajo este marco conceptual el autor refiere que, se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar **técnicas de gestión** para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos. La **gestión educativa** involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular.

Las medidas relativas a la **gestión escolar** corresponden al ámbito institucional e involucran objetivos y acciones o directivas consecuentes con dichos objetivos, que apuntan a lograr una influencia directa sobre una institución particular de cualquier tipo. Se trata, en suma, de un nivel de gestión que abarca la institución escolar singular y su comunidad educativa de referencia.

Continuando con la postura de Berales (2008), la **gestión institucional** implica impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios **saberes, habilidades y experiencias** respecto del medio sobre el que se pretende operar,

así como, sobre las prácticas y mecanismos utilizados por los sujetos implicados en las tareas educativas.

Como puede visualizarse, el proceso de gestión que emplea el Asesor, en el trabajo que lleva a cabo con los actores educativos, le implica contar con competencias docentes, estrategias y saberes, que lo posicionan en contextos diversos.

En lo que respecta a Cejas (2009), él define a la *gestión educativa* como el conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el *Proyecto Educativo* de un *Centro Educativo*. La *gestión educativa* se enmarca dentro de un proceso de planificación estratégica y debe tener una *visión* relacionada con el entorno y las propias capacidades del centro educativo.

Además, continuando con lo que plantea el autor, los procesos de gestión son el conjunto de *acciones de planeamiento, organización, dirección de la ejecución, control y evaluación* necesarios para el eficiente desarrollo de la acción educativa. No se puede conducir acertadamente la ejecución de acciones si no se ha realizado un adecuado proceso de planificación en el que se prevean las acciones, los equipos que las realizan, los recursos y las formas de evaluación a que se somete el conjunto.

Cejas (2009) considera que esta evaluación, bien conducida, es un elemento clave para iniciar un nuevo proceso de planificación donde se corrijan las deficiencias y, se refuercen y materialicen las estrategias exitosas. Poner en marcha los Proyectos Educativos Institucionales en cada centro educativo permite darle sentido a cada uno de estos procesos y buscar que se cumplan de la mejor manera posible. Es así que considera que los procesos de gestión se dan en las tres áreas básicas señaladas: institucional, pedagógica y administrativa.

En conclusión, la figura de Asesor en educación especial, su demanda institucional va más encaminada a la reproducción de los programas, a trabajar con los actores educativos para fortalecer la vinculación de los escenarios e incidir en una educación inclusiva (Cejas, 2009).

Cada uno de los componentes de gestión que se describen a continuación, constituyen para la función de los Asesores de educación especial, un conjunto de elementos que le permiten interactuar y desarrollar acciones educativas, orientado a la satisfacción de necesidades de los sujetos que requieren una inclusión educativa.

- **Componentes de gestión**

Los componentes de la gestión a los que hace referencia la SEP (2010) son: autonomía para la toma de decisiones, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

- *Autonomía* para la toma de decisiones. Este principio implica que cada persona y cada organización tengan la facultad para tomar decisiones que les permitan cumplir con la misión encomendada. Para el caso de la supervisión —como organización específica y como parte de una mayor, que es el sistema educativo—, el principio de autonomía se relaciona de manera directa con el desempeño de los miembros del colectivo escolar, aplica cuando el equipo de supervisión se reconoce con la capacidad para autorrevisar su trabajo cotidiano, a partir de la situación específica de las escuelas de su zona y, con base en ello, establece acuerdos y compromisos para implementar estrategias y acciones que le permitan atender las necesidades y prioridades educativas de sus escuelas, considerando como criterio fundamental asegurar el logro educativo de todos los alumnos de la zona. Esta condición de autonomía escolar implica un importante respaldo institucional (SEP, 2010)

Bajo la conceptualización de autonomía, referiré que desde mi propia experiencia esta acción se ha quedado establecida sólo para determinadas figuras que cubren un cargo directivo, porque en lo referente a un Asesor Técnico en la modalidad de Educación Especial, no presenta este principio de autonomía como tal, dado a que

su actuar se encuentra determinado a partir de la comunicación que se tiene con el supervisor.

La autonomía que puede tener el asesor, es en la forma de organizar sus actividades, las estrategias que utiliza para la articulación de las acciones educativas, la toma de acuerdos para incrementar el logro educativo e involucrando a todos los actores y potencializando una gestión pedagógica.

- *Corresponsabilidad.* Parte del reconocimiento de que en una organización, cada integrante asume la responsabilidad por las decisiones que en colectivo se producen, conlleva la disposición y el compromiso de todos los involucrados para revisar de manera sistemática lo que se hace o deja de hacerse, individual o colectivamente, y para asumir en corresponsabilidad el impacto de sus decisiones y labores en los resultados educativos obtenidos en las escuelas de la zona. Una supervisión corresponsable con las escuelas de su zona se asume como de los procesos y resultados obtenidos, independientemente de las satisfacciones que éstos aporten (SEP, 2010).

En este componente, las acciones del asesor son visualizadas como una oportunidad para concretar la participación de todos los actores educativos implicados, con la intención de promover una mirada más dinámica e interactiva para una mejora educativa.

- *Transparencia.* Se relaciona con el hecho de mostrar con claridad lo que se hace y lo que se logra en la zona escolar. También, se asocia con evidenciar la forma de administrar los recursos humanos, materiales y financieros de la zona escolar, con equidad y apoyar u orientar a las escuelas para que adopten en su cultura escolar la transparencia de sus procesos y resultados.
- *Rendición de cuentas.* Es fundamental en una organización con tendencias democráticas, pues reconoce como parte de sus

responsabilidades informar a la sociedad de los propósitos planteados, las estrategias y acciones emprendidas y los logros obtenidos. La supervisión como organización responsable y corresponsable de los procesos y de los resultados educativos de las escuelas, también es sujeto de rendición de cuentas; es importante que logre acuerdos con las escuelas sobre los objetivos a alcanzar al inicio de cada ciclo escolar, considerando las características propias de cada escuela, para que durante el ciclo escolar o al final del mismo pueda evaluarse el desempeño que ha dado lugar a los resultados esperados, y debe informarse abiertamente a la comunidad educativa. El proceso de rendición de cuentas clarifica lo que es fundamental lograr, para luego informar sobre los logros alcanzados a partir de lo realizado (SEP, 2010).

Para que la supervisión contribuya a lograr mejores procesos y resultados, es importante precisar cuáles son las características de la gestión que impulsa: Incluyente y participativa. Inclusión es una actitud que abarca escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de otros, pero también es un proceso inacabado y continuo; se trata de una práctica que parte de reconocer a las personas, sus necesidades y sus diferencias para construir con ellas a partir de un proceso participativo.

El desarrollo de una cultura incluyente en el ámbito educativo lleva implícita la participación activa de toda la comunidad educativa: jefes de sector, supervisores, asesores técnicos, personal directivo, docente, administrativo escolar, alumnos y padres de familia.

Este componente lleva a los asesores a tomar decisiones sobre lo que se plantea como inicio en un objetivo o un propósito, para cubrir las acciones que desde su función se le determinan.

- *Reflexiva*. Sugiere el espacio de reflexión en la acción; es decir, la revisión constante de la práctica profesional de quienes desarrollan funciones de

supervisión, asesoría, dirección y docencia, para asegurar el alcance de los propósitos planteados. La reflexión no es un proceso de evaluación formal, pero sí un modo de observar críticamente el quehacer cotidiano.

- *Diálogo informado.* Como mecanismo que posibilita la comunicación y el intercambio crítico y propositivo entre pares (coordinadores, supervisores, docentes, directores, asesores o integrantes del equipo de supervisión), para favorecer la expresión de ideas y opiniones para establecer acuerdos, definir objetivos, estrategias y metas para mejorar la comunicación e interacción entre los distintos actores educativos. Refiere a “saber de qué se habla y no sólo de suponer”, la comunicación inteligente se alimenta de información. (SEP, 2010).

Dialogar con los otros permite la exploración de sus ideas, así como, el conocimiento de uno mismo. Este proceso, sin duda, contribuye a dejar atrás la imposición de opiniones para obtener acuerdos producto de la reflexión, el diálogo y la información, mejorando la respuesta del equipo de trabajo.

- *Relaciones horizontales.* Es importante que la interacción entre los miembros del grupo de supervisores y asesores técnicos sea entre pares. Hoy conviene establecer relaciones horizontales de trabajo para el desarrollo de actividades que enriquezcan la dinámica grupal. Una relación horizontal favorece el clima para dialogar, aprender, expresar comentarios y propuestas, y para generar ambientes de confianza que permitan potenciar las capacidades individuales y colectivas. Es necesario superarla cultura de la jerarquía y de la verticalidad; su transformación establece estrecha relación con conceptos de colaboración, solidaridad y participación.
- *Trabajo colegiado y colaborativo.* Una actitud de motivación y apertura que integra el potencial del equipo en el trabajo colectivo, a través de la cual, los supervisores y asesores realizan análisis, evaluaciones, acuerdos, debates, negociaciones, discusiones intelectuales o académicas entre pares; asimismo, lo promueven en el interior de las escuelas como un recurso para establecer acuerdos y tomar decisiones con los directores y maestros. El

trabajo colegiado implica un alto nivel de compromiso y responsabilidad de cada uno de los integrantes del equipo de supervisión y de los integrantes de la comunidad escolar en los diferentes momentos de participación.

- *Liderazgo compartido.* La función directiva de los supervisores requiere una coordinación académica profesional y flexible con su equipo para guiar las actividades; es decir, la autoridad se ejerce como una forma de gobierno desde la perspectiva de un liderazgo compartido. Para lograrlo, es sustancial reconocer el potencial intelectual y práctico de cada integrante del equipo de trabajo, de la importancia de valorar sus aportaciones como relevantes en la toma de decisiones y para conducir la organización, al partir de principios y valores que destaquen la horizontalidad y corresponsabilidad en las relaciones que caracterizan a la nueva gestión institucional (SEP, 2010).

Si bien, las acciones de gestión son funciones que desempeña el actor educativo, desde un cargo directivo, en diversas formas y estilo; los asesores del campo laboral de educación especial, los utilizan como un recurso que le dé sentido a lo técnico pedagógico, para promover el desarrollo profesional de los actores con los que se les brinda asesoría.

La información anterior revela que la gestión llevada a la situación del asesor de educación especial, éste la utiliza para replantearse y revisar los procesos, así como recordarle el sentido del apoyo que ha de dar a los actores educativos.

Es así que, para González F. (2009:123), la gestión educativa se constituye en el espacio del Asesor Técnico Pedagógico, en la diversidad de sus circunstancias y en la complejidad de sus posibilidades, pero ello representa la complejidad de sus oportunidades de su desempeño en sus distintas acciones y en los contextos en los que esta figura se desarrolla como Asesor Técnico Pedagógico.

El proceso de gestión que emplea el asesor técnico se desarrolla en cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y participación social. El asesor acompaña en la responsabilidad de generar e impulsar condiciones de gestión escolar y de participación social, ofrecer vías de solución a problemas

relacionados con los propósitos de cada uno de los programas educativos, para que sus acciones y líneas de operatividad se trabajen operen de manera correcta con base a los lineamientos de cada programa(González, 2009).

Derivado de lo anterior González (2009) concluye que la asesoría es la categoría que engloba las dimensiones de la gestión, ya que las acciones requieren de acompañamiento y seguimiento para la toma de decisiones.

Esto da cuenta de que las acciones del Asesor técnico Pedagógico en sus diversas acciones, a pesar de que no está delimitado cual es el papel que juega dentro del sistema educativo, éste asumen la responsabilidad que se le asigna, dando importancia a la gestión como parte de la política educativa y a su vez como una estrategia que guie sus acciones.

Por lo tanto, el asesoramiento desde lo que implica las acciones de gestión, se puede caracterizar por ser un proceso de carácter horizontal, democrático, participativo, respetuoso del saber del docente, centrado en la institución educativa, formativo, profesional y colaborativo.

Por lo anterior, y de acuerdo a lo observado desde mi campo laboral, la acción en la que se encuentra el Asesor Técnico Pedagógico desde la asesoría, hace referencia a la recuperación de elementos de gestión, que le permitan desarrollar su labor como actor educativo, en un trabajo con el otro para la mejora de educativa.

Para que los Asesores logren alcanzar este desafío educativo dentro de la normatividad institucional, los lleva a asumir la gestión como el medio para articular las diferentes acciones de su función como un proceso fundamental para la mejora de su práctica docente y de sus procesos de acción con los otros.

Bajo este panorama, se coloca al asesor técnico pedagógico como un actor educativo que asume con ética, los principios educativos para la mejora de cambio, para ello la gestión se asocia como un elemento que denota su acción y dirección de su práctica educativa a partir de las asesorías.

En conclusión, la gestión mirada desde las acciones de asesoría conlleva a tener la oportunidad de generar diversas acciones de articular estrategias para ampliar las oportunidades de constituir un trabajo colaborativo y la corresponsabilidad de cada uno de los actores y poder ofrecer una educación inclusiva.

Es decir, la intención de trabajar desde un modelo de gestión como un medio para definir y concretar acciones en los diferentes contextos educativos, para promover una educación inclusiva en la disminución o la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, pretendiendo tener una aproximación a mantener una atención a la diversidad educativa.

Por ello, el asesor se desenvuelve en escenarios diversos tales como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por lo que en el siguiente apartado se habla sobre las acciones que los asesores realizan para atender las prácticas inclusivas de los contextos educativos.

Escenarios de Intervención de los Asesores Técnicos de Educación Especial

Los antecedentes de los escenarios en donde se ha brindado atención a las discapacidades, necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, nos lleva a recuperar lo siguiente:

SEP (1999) en los lineamientos técnicos pedagógicos, refiere los antecedentes históricos de los servicios de Educación Especial. Con ello señala como primer momento, en 1870 la creación de la Escuela Nacional para ciegos, destinada a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales. A mitad de la década de los 40's se crean los primeros talleres de adiestramiento para el trabajo, en el Instituto Médico Pedagógico, para la capacitación en oficios a adolescentes y jóvenes con "retardo Mental", coexistiendo enfoques médicos- rehabilitatorios, asistencial y educativo.

A mitad de la década de los 60's se crean las escuelas de adiestramiento para adolescentes varones y mujeres. Los talleres eran atendidos por técnicos en diversos oficios con orientación y asesoría de maestros especialistas en la atención de jóvenes con "deficiencia mental".

En la segunda mitad de los 60's y de la década de los 70's, se crea la dirección de educación especial, así como los grupos integrados "A" y "B", (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Unidades de Atención a Aptitudes sobresalientes (CAS) y Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

En lo que respecta a los grupos integrados "A", se realizaban actividades con los alumnos de 1er grado, que presentaban dificultades de acceso al sistema de escritura y a las matemáticas básicas y que en un año se incorporaban al grupo regular de la escuela; en los grupos integrados "B" se brindaba atención y apoyo psicopedagógico a los menores que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban 2° a 6° grado en un grupo especial en virtud de que presentaban "problemas de aprendizaje", "problemas de conducta" y/o "problemas de lenguaje".

Lo anterior se trabajaba en los Centros Psicopedagógicos, con carácter clínico, los menores asistían por lo menos dos veces por semana a "terapia" de aprendizaje, conducta o lenguaje; ésta era brindada por un especialista en un cubículo especial por espacio de una hora.

Los centros de orientación, evaluación y canalización, eran los responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas para canalizar a los alumnos a CPP, a grupos integrados o escuelas de educación especial. En las unidades de CAS se atendía a los alumnos que presentaban un rendimiento académico por encima del promedio del grupo, mediante actividades de enriquecimiento curricular.

En la segunda mitad de los años 60's y de los 70's, los talleres eran atendidos por maestros especialistas con formación técnica en oficios diversos. Se crean las primeras industrias nombradas Centros de Adaptación Laboral (CAL), donde las alumnas producían sábanas, y otras industrias; se proporcionó empleo a un gran número de ciegos (SEP, 1999)

Para los años 80's se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y Escuelas de Educación Especial (EEE) como centros educativos organizados en función de las discapacidades (visual, auditiva, motora e intelectual).

En los años 90's y 2000, con el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica suscrito por el gobierno Federal y Estatal y el SNTE en 1992, la reforma al artículo 3° Constitucional y su reglamentación a través de la Ley General de Educación en 1993, se inicia el camino para la reorientación de Educación Especial, lo que implicó un análisis de los servicios y áreas que la constituían hasta ese momento para construir nuevas maneras de ofrecer este servicio educativo.

Para e año 2001 – 2003 la Dirección de Educación Especial, identifica la necesidad de fortalecer la inclusión, dar un paso más integrador de las escuelas de educación básica para proporcionar una respuesta educativa para todos los alumnos. Se pretende superar los momentos en que la integración para las personas con discapacidad fue asumida como responsabilidad única de educación especial, para involucrar a todo el sistema educativo Nacional. Atender la diversidad a través de un conjunto de servicios y apoyos para los alumnos que requieran, aportando recursos especializados humanos, conceptualizados y metodológicos para mejorar la calidad de la educación y no solo de la integración (SEP 2004)

Ante esta perspectiva de atención a la diversidad, se han generado una serie de cambios que han dado pauta a que los profesionales de la educación pongan énfasis en situaciones diversificadas que den pauta a un trababjo que vincule a todos los actores educativos, por ello, en este momento que que se desarrolla la investigación, la función del asesor juega un papel importante con la finalidad de dar respuesta educativa a la diversidad.

Con ello se parte de que los Asesores Técnico Pedagógico, son profesionales encargados de ayudar, asesorar tal como su palabra indica y refiere, lo que implica que la persona que está desarrollando esta acción o función, se involucra en el proceso educativo con el fin de mejorar la práctica educativa de sus asesorados.

Sin embargo, a pesar de que no existe una definición clara del papel de los asesores, hay acciones que la definen como un acercamiento a la acción. El asesoramiento es un conjunto de prácticas de apoyo que se desarrollan con distintos propósitos, con diversas estrategias. Lo cierto es que muchos profesionales que, sin ser asesores, han ido desarrollando este papel, adquiriendo el perfil de asesores.

Una de las funciones clave del asesor es trabajar con las personas implicadas en el proceso educativo con el fin de mejorar las relaciones que se dan entre éstos y mejorar al mismo tiempo la organización del trabajo (SEP, 2004).

Los desafíos que se plantean en la educación básica, conllevan que los asesores realicen acciones en una dualidad, es decir, por una parte se habla del rol bajo una serie de expectativas de comportamiento que se le exigen a éste al ocupar una función pedagógica, social determinada y, por otro lado, se habla del rol como papel que surge al ocupar un determinado escenario.

Por otro lado, la acción implica del sujeto ser un profesional que apoya, asesora, orienta y acompaña a los profesores, bajo acciones de crear un ambiente de inclusión en cada uno de los escenarios, conllevando así a que su participación esté encauzada a propuestas curriculares flexibles, ajustes razonables a las áreas básicas de la estructura por todo ello, son reconocidos y ayudados por todos los profesionales de la educación. MASEE (2011:76).

El asesoramiento puede entenderse como el proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia, acompañamiento y orientación en los contextos escolares, áulicos, escolares y familiares.

Para Gray (1998), esta ayuda es proporcionada por personas que tienen un determinado catálogo de conocimientos y capacidades, y la relación se establece con la pretensión de ayudar a los miembros de una organización a comprender más claramente sus objetivos.

El asesor técnico pedagógico desarrolla su función principalmente trabajando con profesionales de educación, en este contexto con los directivos, docentes, alumnos y padres de familia de los servicios de educación especial, donde su función primordial es hacer cumplir las funciones con carácter técnico pedagógico-administrativo, apoyando y vinculando su acción con la política del sistema educativo, donde todo es con la finalidad de conseguir una mejora en la práctica y en el desarrollo educativo desde un enfoque inclusivo.

Con respecto a la heterogeneidad y la multiplicidad del asesoramiento en educación se puede decir que el asesoramiento es un campo muy abierto que no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo que se desarrolla en distintos escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas, por ello, se refiere a que tiene multiplicidad, ya que no se centra en un contexto determinado, modelo, enfoque, sino que va extrapolando y contrastando de todos y se va adaptando según las necesidades que se van encontrando.

Lo más importante es entender que el rol del asesor lo va construyendo él mismo, a medida que interactúa con sus iguales, ante las expectativas que mantienen el profesorado y las escuelas, por lo que podemos decir que el papel del asesor no se trata de algo que esté marcado, que debe ser de una manera o de otra, sino que se trata de un papel que se va adquiriendo a medida que se trabaja y se adquiere según las expectativas que se tengan, según las relaciones que mantenga en el sistema, unos roles que se aprenden en la misma práctica educativa, en la interacción social, él negociará su propio rol en función de sus expectativas y exigencias. Otra característica importante en la formación del rol es la existencia en la escuela de las distintas culturas, por lo que estamos hablando de una escuela fragmentada, donde se dan conflictos entre grupos que poseen diferentes intereses y distintas relaciones de dominio, unas relaciones de poder y de resistencia.

Con relación a lo anterior, Conde F. (2011) refiere que el trabajo del asesor está mediado por acciones que las más de las veces se ven como la alternativa viable para hacer del trabajo de los docentes algo duradero y que el asesor sea el

intermediario entre el docente y el currículo, entre el docente y las políticas de formación continua, entre el docente y las autoridades educativas, etcétera. Prueba de ello es que el asesor técnico-pedagógico existe como figura, en la mayoría de los casos son docentes comisionados con funciones de asesor y son los encargados de llevar a cabo todo tipo de actividad pedagógica con los profesores y que éstos apliquen lo aprendido en las escuelas, llámese reforma educativa, cursos Talleres Generales de Actualización, Escuela Segura, Programa de Lectura, Filosofía para niños, Práctica entre varios, Uso de las TIC's y demás.

Con ello la función del Asesor Pedagógico se enlista bajo las siguientes acciones que desarrolla en los escenarios de educación especial que se dieron a partir del momento en que se trabajó esta investigación

- Colaborar activamente en el diseño del Plan estratégico de transformación Educativo.
- Elaborar pautas de trabajo para la realización de la planificación.
- Evaluar la planificación y realizar informes al docente, en el que incluirá, en caso de considerarlo necesario, recomendaciones para su reformulación.
- Realizar informes de seguimiento, triangulando información entre la observación, la planificación y el Plan estratégico de transformación Educativo.
- Elaborar informes de la operatividad de algunos de los programas que encauza en los servicios.
- Mantener vínculos de colaboración con la Coordinación de dirección de los servicios y las zonas de supervisión Área en el marco de lo pedagógico didáctico.

Estas actividades se realizan con diversos propósitos, entre los que se destacan: “fortalecer las capacidades de directivos, docentes y personal técnico para que desarrollen competencias básicas de los alumnos a fin de alcanzar mayores índices de aprovechamiento”; o bien, otros más específicos, como dar a conocer

las reformas, el uso de materiales educativos, el enfoque de alguna asignatura, el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (Conde F., 2011).

Estas actividades suelen estar organizadas desde la propia dirección de educación especial y llevadas a las zonas de supervisión que es en donde la labor del asesor es organizada para trabajar en los servicios educativos.

- Acompañamiento en la elaboración de la planificación estratégica que propicie la formación continúa con la participación de diversas áreas.
- Asesoría y acompañamiento, tanto a docentes, directivos y asesores en lo individual como a los colectivos escolares e inter-escolares, así como visitas de apoyo académico.
- Coordinación de actividades de capacitación y asesoría con los equipos de supervisión y con los coordinadores en actividades técnico-pedagógicas en las zonas.(SEP, 2010).

Estas tareas se realizan en distintas escalas, dependiendo del contexto y el acercamiento que tiene con los actores educativos. Es decir desde las zonas de supervisión el asesor cumple funciones administrativas y las de carácter pedagógico, pero en realidad son un enlace entre la teoría y la práctica.

Con ello, Segovia (1999) refiere que, es claro que el asesoramiento es un proceso amplio y complejo, el cual implica habilidades y capacidad para atender situaciones diversas. Esto que plantea el autor conlleva a referir que la labor del asesor en educación lo ubica dentro del equipo de supervisión que lo lleva a actuar bajo la gestión para asegurar que su acción ofrezca alternativas de solución para favorecer e impulsar la atención educativa a la diversidad desde el enfoque de inclusión.

Bajo este marco de acciones, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, plasma que para poder lograr un escuela Inclusiva que brinde educación

para todos, ha llevado a realizar planteamientos estratégicos de mejora para dar el cumplimiento de las exigencias de mejora definidas en el Acuerdo N°592, sobre la Articulación de la Educación Básica, por ello, la razón de ser y del quehacer de los servicios de CAM y USAER en la construcción de comunidades inclusivas implica que los profesionales de la educación requieran de una formación sólida, con competencias docentes fortalecidas, en torno al conocimiento y el desarrollo del currículum, de la discapacidad, de los procesos de planeación y evaluación, es decir contar con las condiciones que respondan a la diversidad (MASEE, 2011).

En relación a lo anterior Bolívar (2006: 75-105) refiere que el asesor es un *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la asesoría proporciona también aquellos conocimientos y recursos que pueden facilitar los cambios en los modos de pensar y hacer de los docentes.

Como declaraba David Hopkins citado por Bolívar (2001): Las escuelas requieren algún tipo de apoyo externo para ayudarlas a caminar en los procesos de cambio. El apoyo externo debe estar relacionado con el conocimiento técnico sobre los procesos de cambio, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre el desarrollo organizativo y la planificación. [...] De igual importancia en el cambio están las habilidades de gestión y las destrezas de los asesores para trabajar con los colegas de las escuelas o intervenir eficazmente en sistemas, combinando apoyo y estímulo suficientes, junto con la empatía requerida para entender a las personas y los contextos singulares (Bolívar 2001:32).

En la medida en que la labor asesora se ha incrementado en los momentos de introducción de reformas educativas, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas reformas: la asesoría, como agente de cambio, tiene como misión principal, más que aplicar cambios, ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar. La mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular,

elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre *lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender*. Bolívar, 2011:4)

Es así que, con estos planteamientos, en lugar de limitarlo a problemas o necesidades educativas especiales, el servicio de asesoría aspira —por una parte— a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como una tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una autorrevisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. La asesoría técnica apoya los procesos de enseñanza aprendizaje, el diseño y desarrollo curricular, la planificación y desarrollo de la acción tutorial y la orientación académico-profesional (Bolívar 2011: 5).

La labor del asesor se sitúa desde diversa perspectivas que van desde adecuaciones curriculares, reproducción de un programa, mediación de los aspectos teórico prácticos, para atender y dar respuesta a la diversidad.

Con base a lo anteriormente señalado, es importante referir lo siguiente: las estrategias de atención en las que se apoyan los escenarios de educación especial han variado conforme a las políticas educativas internacionales y nacionales, así como a los objetivos y estrategias del programa de Educación Básica los Asesores van en relación al desarrollo de estrategias diversificadas para la atención de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje y la participación.

Por ello, es importante no perder de vista que la acción del Asesor de Educación Especial en la atención a la diversidad es un reto constante que nunca termina y que aunque desde esta modalidad educativa, es una labor que corresponde realizar, requiere que el docente sea flexible y contar con el manejo de los medios para facilitar el proceso de atención de la diversidad desde la asesoría. Es necesario no perder de vista que ante la indefinición de acción que concreten a la

función del asesor, éstos trabajan a partir de lo que la Dirección de Educación Especial determina mediante el manejo de programas, los cuales se presentan a continuación.

Esto es, los Asesores deben de promover e impulsar la implementación de las estrategias específicas SEP, MASEE (2011), tales como:

- La Enseñanza y uso de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM), para los alumnos con discapacidad auditiva.
- La enseñanza del Sistema de Escritura Braille, como el medio de comunicación para los alumnos con discapacidad visual. El uso de los medios para facilitar la comunicación y el aprendizaje como los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso y los medios de voz digitalizadas.

Ahora bien, en lo que respecta al uso de las estrategias diversificadas, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, son el recurso que se utiliza para impulsar la pedagogía en la atención a la diversidad. Lo cual significa responder a la diversidad, con la diversificación de la pedagogía, bajo los principios de la Educación Inclusiva, de la Articulación de la Educación Básica en el Marco de la RIEB y de lo que postula el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. SEP-MASEE (2011:138).

En este sentido, las estrategias de apoyo diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas como una acción, la cual va dirigida al respeto a la diversidad, por ello los programas educativos son:

- Filosofía para Niños: desarrollar las habilidades del pensamiento.
- Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA): Programa educativo para fortalecer la estrategia de enriquecimiento de ambientes, motivando a pensar ante una expresión artística.
- Práctica entre varios: para niños en situaciones de autismo, para la construcción de ambientes normados y estructurados.

- Uso de las TIC's: El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia de apoyo a la discapacidad, resulta de la aplicación de la informática al ámbito de la educación y tiene un doble carácter: por una parte: es una estrategia diversificada, a través de la cual es posible responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula y, por otro lado, se puede constituir en una estrategia específica para la atención a la discapacidad.
- Programa Nacional de Lectura-Programa y Estatal de Lectura.
- Programa Contra la Violencia eduquemos para la paz- los niños y las niñas alzan la voz.

Esto significa e implica para los Asesores Técnico de Educación Especial, un reto educativo de un gran impacto social, lo cual conlleva a estos actores a asumir una posición respecto a las diferentes medidas educativas, las cuales tienen que estar en práctica para la diversidad.

Tal como señala la SEP (2011), las estrategias diversificadas y específicas implican una enseñanza en la que sean empleados de forma creativa e innovadora, formas de interacción e intervención, entre otros para poder satisfacer las necesidades de aprendizaje.

Para concluir y recuperando los aspectos anteriores, los cuales implican un proceso de acción donde el asesor debe de posicionarse desde una pedagogía de y para la diversidad. Es necesario continuar trabajando con la función del asesor, fortaleciendo su profesionalización, brindándole herramientas para que a través de sus acciones de asesoramiento propicie entre los actores educativos ambientes y actitudes abiertas a la integración de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje y la participación.

La reforma educativa y el rol del Asesor

En este apartado, se presentan algunos de los aspectos normativos de la reforma educativa y cómo se visualiza la asesoría técnico pedagógica en ésta, por lo que en este sentido, los referentes ofrecen los elementos para mirar, cómo es que la figura del Asesor toma forma para desarrollar su función, de acuerdo con su competencia y experiencia.

En lo que respecta al Programa del Asesor Técnico Pedagógico se crea como programa piloto en el año de 1999, donde se establece la necesidad de incorporar un ATP en cada Zona Escolar de Supervisión, con el objeto de implantar los elementos de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas primarias del subsistema de Educación Indígena. Durante el periodo abril-julio el Programa inicia atendiendo a 20 estados de la República con 172 Asesores en igual número de zonas de supervisión de las 736 que existían en ese momento.

En enero del año 2000, se incorporan 228 ATP y se atiende a los 24 estados que ofrecen educación indígena y en el periodo septiembre-diciembre se incorporaron 215 ATP, por lo que en el presente año se cuenta con un total 615 asesores a nivel nacional.

Como resultado del seguimiento que se realizó respecto a la actividad de los ATP, se pudo observar que las dificultades que han enfrentado se dan por la imposibilidad de desplazarse a las escuelas más retiradas y por la falta de elementos técnico-pedagógicos necesarios para realizar su función.

Así, en noviembre del año 2001 se realizó un Taller Nacional para la Reorientación del Programa ATP, que consistió en la identificación de centros escolares de educación primaria para que se constituyeran en Centros para la Aplicación y el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB), donde los asesores podían desarrollar una parte importante de la jornada de asesoría con el objeto de consolidar sistemáticamente el modelo de educación intercultural bilingüe a través de la elaboración de proyectos que, además de darles seguimiento, permitieran ser

evaluados. Del mismo modo se creó la figura del Coordinador del Programa Asesor Técnico Pedagógico que es considerado como otro ATP que se encargaría de coordinar las actividades técnico-pedagógicas y administrativas del Programa en las entidades federativas en que existan 6 o más Zonas de Supervisión.

En el año 2002 se incorporan 19 Coordinadores del Programa Asesor Técnico Pedagógico y se mantiene el número de 615 ATP que atienden a un igual número de zonas escolares de supervisión de las 894 que existen oficialmente como resultado de la reestructuración de zonas que se ha realizado en las entidades federativas.

Aunque esta modalidad de trabajo no ha logrado funcionar con regularidad en todos los estados, sobre todo en las zonas serranas de más difícil acceso, se deberán innovar y fortalecer modalidades más apropiadas e intensificar la asesoría para el docente en cada uno de los centros escolares.

Aun así, el Programa ATP muestra su pertinencia al posibilitar el apoyo permanente a la labor que realizan los docentes en el medio indígena, por lo que consolidar los logros y los avances del Programa se presenta entonces como una tarea fundamental y ello requiere como primer paso, inscribirlo en una base normativa que pueda asegurar el cumplir con los objetivos para los que fue creado, así como para consolidar su operación de conformidad y en concordancia con lo que se establece legalmente (López, 2009).

A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se propaga una nueva ruta en donde la dimensión técnica 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 (SEP 2005).

Algunas de las acciones de política educativa federal derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, como la reforma curricular, tuvieron su

concreción mediante el desarrollo de programas y proyectos, lo que dio lugar a la integración de equipos técnicos a nivel federal y la creación de sus homólogos en las entidades. Es en esta etapa, se integra 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 (SEP 2005: 13).

Sin embargo López (2009: 22) refiere que la Secretaría de Educación Pública en el año plantea, en relación a la función de la asesoría técnica pedagógica, los siguientes puntos:

- 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 necesidades de incorporar personal técnico con función de apoyo especializado (jefatura de enseñanza en la educación secundaria, personal de educación artística, de educación especial o especializada, en alguna asignatura para apoyar a los maestros de educación primaria).
- En los años noventa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se concretaron algunas acciones de política educativa federal mediante el desarrollo de programas y proyectos, dando lugar a la integración de equipos técnicos de nivel federal y a la formación de sus homólogos en las entidades. Integrándose 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.

Como se puede apreciar, la actual asesoría técnico pedagógica en educación básica, tiene como antecedentes el planteamiento tanto del Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Federal como 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 expresado 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 (Reyes y López 2009).

Otro de los aspectos que es importante señalar es, en relación a lo que plantea el Programa Nacional para la Actualización y Capacitación de los Maestros en Servicio de Educación (Pronap) en Santillán B. (2006), quien refiere que desde la creación de dicho programa en 1996, ha tenido como uno de sus propósitos centrales el de impulsar la reforma educativa iniciada en 1993; este impulso ha logrado construir un sistema donde se han desarrollado diversas acciones de política educativa, con la finalidad de atender las necesidades de formación de maestros, directivos y asesores técnico pedagógico que se desempeñan en los diversos niveles y modalidades de la educación básica.

Así, la SEP (2005) refiere que ante los cambios sociales, científicos, culturales, económicos y políticos, así como, los avances en la comunicación, la información y la tecnología que impactan distintos campos de la realidad social y sus instituciones; es necesario que el rol del Asesor Técnico Pedagógico se implique en la gestión institucional y se dirija a apoyar a los centros escolares para que cumplan con los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio, los cuales se sustentan en el artículo 3° constitucional.

Continuando con la recuperación de las orientaciones generales en la propuesta de la SEP (2005), se indica que no existe un criterio institucional para la selección, evaluación y permanencia: no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones y se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares.

En el Diario Oficial de la Federación (2005) con La *Ley General de Educación* se señala, la transferencia de la conducción y la gestión técnico-pedagógica de los sistemas escolares. Por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, en donde 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.

La función de apoyo técnico-pedagógico emerge en esta época, como una de las más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano y de los nuevos sistemas educativos de los estados, presenta severos problemas.

Cabe mencionar que estas acciones que se plantean forman parte de un proceso de dirección y organización a partir de líneas administrativas del sistema educativo, el cual se espera que los centros escolares, mejoren su calidad educativa.

Sin embargo, a partir de la Reforma Educativa del 2009, se observa que dentro de las acciones que desarrolla el ATP, se hace referencia al Modelo de Gestión del Supervisor la Gestión como un profesional que:

Promueve una educación de calidad para todos, el cambio en la dinámica escolar e institucional para la mejora del rendimiento académico del alumnado. Por tanto, habrá que poner en marcha nuevas prácticas, formas de relación y valores, que propicien una mejor interacción entre los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y otras instancias de la estructura del sistema educativo, con el fin de transformar y mejorar la cultura escolar e institucional, para lograr, entre todos, una formación integral de calidad.

Hablar de una nueva gestión educativa significa construir una cultura organizacional distinta a la que ha existido; es decir, deben modificarse las formas de

trabajo y de organización para asegurar no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia y el logro educativo de todos los estudiantes. (SEP, 2010).

Para el Ministerio de Educación (2012), se espera que el proceso de apoyo técnico pedagógico genere una dinamización curricular en los servicios educativos en los que brinda la asesoría, para que los actores educativos identifiquen demandas y necesidades desde la acción docente en el aula, para la instalación de nuevas prácticas de enseñanza que permitan atender la diversidad considerando las siguientes características:

- I. *Acompañamiento sistemático*, es decir, en un tiempo determinado, con la finalidad de instalar prácticas pedagógicas y curriculares efectivas.
- II. Favorecer la *autonomía* del establecimiento y su *responsabilidad* por los resultados obtenidos.
- III. Reconocer *la diversidad de contextos* pedagógicos, características, cultura, y prácticas pedagógicas de cada establecimiento.
- IV. Promover el *seguimiento o monitoreo de las acciones* de mejoramiento implementadas, el *análisis* de los resultados de aprendizaje y la *reflexión* pedagógica en torno a los procesos de enseñanza.
- V. *Focalizar* las acciones de apoyo técnico pedagógico en la *implementación curricular* efectiva.
- VI. Considerar la *comunicación efectiva* para lograr la colaboración profesional y la contribución para mejorar la calidad de la enseñanza, (Ministerio de Educación, 2012).

Es así, que la asesoría es una de las principales tareas de los supervisores y coordinadores; la cual constituye un proceso sostenido de ayuda y acompañamiento a promotores educativos, mediante actividades orientadas a la mejora de las prácticas. Dichas actividades, además de motivación, implican también negociación, información, reflexión y toma de decisiones compartidas. Por

eso, los responsables de conducirlos requieren estar equipados con un bagaje conceptual, metodológico y técnico que precise los aspectos fundamentales para realizarlos con calidad (SEP 2012: 06).

Sin embargo, en lo que respecta a su contratación, que lo ideal fuese comprobando que se lograra el perfil deseado, Calvo (2013), señala que los asesores llegan al cargo como una promoción por vías informales, por invitación de algún funcionario o directivo y con aval del sindicato magisterial, como profesores de grupo comisionados. “La ocupación de estos cargos ha tenido que ver más con cuestiones de índole político-sindical que con los méritos académicos requeridos”, señala en su estudio “Los ATPs en el Fortalecimiento de la Escuela en la Educación Básica”.

A su vez refiere el autor que la ambigüedad en que operan estos asesores propicia que no haya continuidad en su trabajo ni en su preparación y estén sujetos a intereses sindicales y económicos, sostuvo la experta. “Son personajes invisibles del Sistema Educativo Mexicano”, agregó.

Calvo (2013) señala que en la propuesta de la Ley General del Servicio Profesional Docente, se visualiza al asesor como un maestro que podrá ser ascendido a Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica por concurso de oposición público, hecho por convocatorias que definirán el perfil del aspirante con estándares de desempeño que defina la SEP.

Lo anterior indica que es una necesidad reformular la función del Asesor Técnico Pedagógico, darle un sentido y caracterizar sus acciones, pero lo que propone la Ley general será un sentido o alternativa para posicionar a estos profesionales de la educación.

Es aquí que la función de apoyo técnico-pedagógico tiene que ser repensada y ejecutada, esencialmente, como una función colectiva y no exclusiva de los supervisores, o de las mesas técnicas, o de cada equipo técnico de cada programa; por lo contrario, debe ser una tarea de todos.

Por otro lado, a diferencia de la función y el nombramiento del supervisor, la función de apoyo técnico-pedagógico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino con maestros en servicio, *comisionados*, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos.

En la situación actual, a pesar de que el personal de apoyo técnico-pedagógico no tiene seguridad en la función, la tiene en el empleo y esto, por lo menos, ofrece cierta flexibilidad para el desarrollo de sus funciones técnicas, de sus gestiones y liderazgo en la atención a la diversidad.

Aunque no se especifica que le corresponda al ATP, las acciones de gestión, de asesoría y de acompañamiento se visualizan de manera implícita dado que dentro de la Planeación Estratégica de Transformación Escolar/ de la Zona de Supervisión (PETZE), que es el documento rector de su acción.

El apoyo técnico pedagógico se define como un proceso de *mediación* que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Ministerio de Educación 2012).

La centralidad de las acciones del Asesor Técnico Pedagógico de la modalidad educativa de educación especial, se concreta de manera cotidiana en diversas acciones: una participación activa, promover tareas atractivas para todos tomando como referentes las exigencias de los cambios de la postura política de la educación, así como, asumir la reflexión crítica sobre su labor desde el ser, saber hacer, saber conocer en la vinculación de la teoría y su práctica.

Aunque son varias las perspectivas que se han retomado para darle sentido a la función del Asesor Técnico Pedagógico, en lo que respecta a la Educación Especial, la centralidad es de orden multifuncional, debido a que las acciones para atender la diversidad en este contexto no se puede homogeneizar en una sola acción para dar respuesta a una forma de trabajo, por el contrario, lo que implica es una diversificación bajo los principios de una educación de inclusión.

Ahora bien, el asesor no debería asumir funciones ejecutivas vinculadas a la gestión interna de la escuela, si bien recordemos que se trata de una función indirecta no sólo respecto de los estudiantes sino, también, en relación con la toma de decisiones vinculadas a la gestión.

Sin embargo, su papel resulta central en orientar la mirada hacia el campo de la gestión de recursos, ayudar a analizar los problemas que se presenten y los procesos de toma de decisiones y colaborar en la producción de información relevante que mejore las decisiones (Romero 2006:196).

A manera de cierre y al recuperar las ideas centrales de este apartado, desde mi ámbito laboral, se considera y se vive esta política educativa enmarcada en los aspectos normativos de la reforma, en la que se mantiene una exigencia centrada en garantizar una educación de calidad, conllevando así a la acción del asesor técnico a responder desde su campo laboral y de la modalidad de educación especial atender a la diversidad, mediante acciones como, la flexibilidad de estrategias, así como facilitando consejos y opiniones, construyendo alternativas a las problemáticas más comunes, con la finalidad de que las personas a las que se asesora cuenten con la información necesaria para poder desarrollar en su práctica educativa lo que plantea la reforma.

Esta normativa implica para la función del asesor de educación especial, crear una transformación y perspectiva de la educación general a una educación inclusiva, lo que se vive día a día en la cotidianidad, en la que he podido ser testigo de que el rol del asesor se da como un mediador, es decir, su acción educativa tiende a articularse para poder garantizar una educación para todos e impulsar una pedagógica en atención a la diversidad, desde el enfoque inclusivo.

De acuerdo a lo anterior, es importante referir lo siguiente; las estrategias de atención en las que se apoyan los ATP van en relación al desarrollo de estrategias diversificadas para la atención de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje y la participación.

Por ello, es importante no perder de vista que la acción del ATP de Educación Especial en la atención a la diversidad es un reto constante que nunca termina y que aunque desde esta modalidad educativa, es una labor que corresponde realizar, requiere que el docente sea flexible y contar con el manejo de los medios para facilitar el proceso de atención de la diversidad desde la asesoría. Es necesario no perder de vista que ante la indefinición de acción que concretiza la función del asesor, éstos trabajan a partir de lo que la Dirección de Educación Especial determina mediante el manejo de los programas señalados en este mismo documento en la página 65.

CAPÍTULO II

MÉTODO

En este apartado se presentan las estrategias y característica metodológica utilizada para el desarrollo de la presente tesis, la cual es de carácter mixtoentendido como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una serie de estudios o investigaciones” (Hernández, 2006: 341), de tal manera que nos permita combinar técnicas de ambas perspectivas, dando una visión más completa de la situación real. Siempre de una manera descriptiva e interpretativa, no en busca de generalizaciones comprobables, sino de entendimiento profundo de las circunstancias contextuales en las que viven nuestros participantes.

La investigación cualitativa, refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por la persona que lo integra (Bisquerra, 2004).

La investigación cuantitativa se basa en la recolección de datos con medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación (Hernández, 2003). Este método se utiliza para la recolección de datos, análisis y toma de decisiones en la intervención de un fenómeno educativo, que en esta investigación es indagar el significado de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico.

En lo que respecta a la parte cuantitativa Hernández (2006) indica que este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de ésta se derivan expresiones lógicas. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo. Esto nos conduce a una explicación sobre cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación.

Es un estudio descriptivo porque de acuerdo a Hernández (2006) este tipo de estudio tiene como propósito estudiar la relación que existe entre dos o más conceptos y categorías. Johnson (2006) en un "sentido amplio" visualiza a la

investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo "peso".

Se muestran las categorías y subcategorías que guiaron mi investigación. Especialmente las relacionadas con la Asesoría, valoración de las acciones de asesoría y las necesidades de las asesorías.

Fases del Trabajo

1. Diagnóstico

En esta fase inicial, se detectaron las conceptualizaciones, las dificultades y las necesidades de las acciones que desarrollan los Asesores Técnico Pedagógico de educación especial, a través de los diferentes actores educativos a los que les brindan las Asesorías, con el propósito de describir, interpretar, entender y explicar sus causas y efectos. De ahí que, con base en los objetivos del estudio de investigación se llevó a cabo la selección de los sujetos a los que se les aplicó los instrumentos previamente validados a través de jueces.

Delimitación Inicial

En el proceso de esta primera parte se definieron los objetivos que guiaron la investigación, se delimitó la población con la que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, los escenarios y las técnicas e instrumentos.

a) *Escenario de la Investigación.*

La investigación se realizó en la Coordinación Regional de Operación N°5 de educación especial, la cual cuenta con 14 zonas de supervisión, ubicadas dentro de las delegaciones de Xochimilco, Milpa Alta, Tláhuac y Tlalpan.

Las 14 zonas de supervisión están constituidos por un supervisor, asesores técnico pedagógicos (1 o 2 en cada supervisión dependiendo del manejo de los recursos humanos) directivos y docentes, ya que son la instancia más cercana a la

operación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en los CAM y USAER donde se impulsan acciones relacionadas con la educación inclusiva, la gestión escolar y la RIEB para el logro de los propósitos educativos, mejora en el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje, y la Participación Social, con discapacidad y en estado de vulnerabilidad.

Puede referirse que de esas 14 zonas sólo 8 participan en PEC, no obstante, la visión que tiene la Coordinación es que todas brinden un servicio de calidad a partir de una Planificación Estratégica que permita visualizar de forma amplia el contexto en el que se desenvuelven para dar respuesta de forma oportuna, eficaz y eficiente a los servicios desde las tres líneas de acción que competen a la Educación Especial bajo un esquema de transparencia y rendición de cuentas.

Los Centros de Atención Múltiple son 12 que brindan atención a alumnos con discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo que por sus condiciones no han tenido la oportunidad de cursar en escuelas regulares.

El CAM ofrece un servicio escolarizado en Educación inicial, Básica y laboral, formación para la vida y el trabajo con la finalidad de incorporar de forma integral a los educandos participando de manera productiva y autónoma en el mundo social disfrutando de sus derechos, y oportunidades de forma plena en ambientes regulares.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, (USAER) son 67 incluyendo los dos turnos. Su propósito es “impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de Educación Básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela, proporcionando apoyos técnico metodológicos y conceptuales, que tienen como propósito ofrecer una atención de calidad a la población y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de que se logren los fines y propósitos educativos.”(MASEE, 2013:23).

Las USAER apoyan a las escuelas de Educación Básica ampliando la oferta educativa no solamente para aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, sino a la comunidad educativa conformada por Jefes de Sector, Supervisores, directivos, docentes, alumnos y padres de familia, atendiendo en su totalidad.

b) Participantes

La población estuvo conformada por 5 Asesores Técnico Pedagógico y 15 directivos, docentes de CAM y USAER pertenecientes a la Coordinación Regional de Operación de Educación Especial N°5. El tipo de muestra que se empleó fue intencional o de convencimiento, dicha muestra es con la que se facilitó el acceso.

Las características más significativas de los participan es la siguiente:

Asesores Técnico Pedagógico

- De los 5 Asesores Técnico Pedagógico, 4 son de género femenino y 1 de género masculino.
- Las edades oscilan entre los 35 hasta los 56 años.
- La formación inicial con la que cuentan es: 3 son pedagogos, 1 Educación Especial y una con formación en psicología.
- El grado máximo de estudio, 2 son pasantes, 2 más tienen licenciatura y uno cuenta con el grado de maestría en educación.
- En cuanto al tipo de nombramiento, 4 cuentan con basificación de la plaza en turno matutino y en interinato la segunda plaza del turno vespertino, solo uno está dictaminado como Director.
- Servicios a los que atienden los ATP, 2 de ellos solo dan atención a las USAER y 3 brindan atención a los servicios de CAM y USAER.
- La antigüedad en la función es de 1 año a 8 años.

Directivos, Docentes de CAM y USAER

- Los sujetos de la investigación fueron 5 Directivos de CAM, 5 Directivos de USAER, 3 Docentes de CAM y 2 Docentes de USAER.
- En cuanto al género, 13 son femenino y 2 masculino.
- Las edades oscilan entre los 25 y 56 años.
- La formación inicial de los sujetos es: 1 Normal Básico, 4 de Pedagogía, 4 de Psicología, 1 es maestra de primaria, 1 maestra de apoyo y 4 con Licenciatura en Educación Especial.
- En cuanto al tipo de contratación 13 están basificados, 1 cuenta con dictaminación y 1 tiene interinato.
- La antigüedad en la función va desde 1 año hasta los 30 años.

c) Técnicas e Instrumentos

Cuestionario mixto: El instrumento que se utilizó como primer momento fue el cuestionario mixto, definido por Hernández (2003). Se utilizó con preguntas abiertas y cerradas respecto a una o más variables a medir (anexo 1).

El cuestionario que se construyó para poder ser aplicado a los diferentes actores educativos de Educación Especial directivo y docentes de los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicios de Apoyo a la educación Regular, se sometió a un jueceo con tres expertos para su validación, es decir profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizaron los ajustes pertinentes a partir de las revisiones con los jueces por lo que la construcción de dichos instrumentos quedó conformada de la siguiente manera:

Una descripción general del cuestionario, así como, el propósito del instrumento, también se enmarca lo que se les solicitará en cada una de las preguntas y las opciones que tendrán para responder a las mismas.

I.- **Formación y actualización.**La cual consta de 6 preguntas con cuatro opciones de respuesta que van desde un nunca hasta muchas veces. También, se despliega de este aspecto que señalan los cursos de actualización a los que han asistido durante los 2 últimos años.

II.- **Asesoría Académica:** con 30 preguntas para responder en cuatro opciones.

III.- **Valoración del Asesor Técnico Pedagógico.**Conformado por 10 preguntas con cuatro opciones de valoración.

IV.-**Descripción de las Asesorías.**A partir de un cuadro en donde tiene que describir si las asesorías han sido sobre las discapacidades, programas estatales, nacionales o de que otro tipo. Dentro de este mismo aspecto en una pregunta abierta se les solicita que propongan algunas situaciones para que el Asesor se pueda posicionar dentro del contexto educativo.

V.- **Sugerencias y necesidades.**Se solicita las sugerencias y recomendaciones desde la parte científica, técnica y humana. Dentro de este aspecto se desprende una pregunta abierta sobre, que es lo que se requiere del Asesor qué le apoya para desarrollar la función de manera efectiva y eficaz.

VI.- **Datos personales.** Se les solicitan los datos generales: edad, sexo, estado civil, zona a la que pertenece, los turnos, la función que desempeñan, el grado máximo de estudios, la antigüedad en la función y el tipo de contratación.

Entrevista: La entrevista semiestructurada se utilizó para obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de

la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones y los valores. La entrevista semiestructurada parte de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener (anexo 2).

La Entrevista: se aplicó a 5 Asesores Técnico Pedagógico de la Coordinación regional de Operación N°5, el instrumento se organizó de la siguiente manera:

- ✓ 3 bloques de preguntas para las subcategorías del Saber Hacer, saber Conocer y Saber ser de las asesorías que desarrollan con los directivos y docentes.
- ✓ De la pregunta 1 a la 7: Cómo es que realizan las acciones de asesoría.
- ✓ De la pregunta 8 a la 17: De dónde parten para llevar a cabo la asesoría y en qué la fundamentan.
- ✓ De la pregunta 18 a la 23: cómo se sienten con la función de asesor.

Las preguntas de este formato se estructuraron de manera abierta lo que permitió obtener una información más rica en matices (Bisquerra 2004). Tal como refiere Taylor y Bodgan (2000) la entrevista es la herramienta que permite escavar, para adquirir conocimiento sobre la vida social, su trabajo es lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas.

Por ello, la investigación está guiada desde un proceso mixto, el cual consiste en lo que plantea Hernández Sampieri (2006:546): Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias las cuales son productos de toda la información recabada y poder logra obtener un mayor entendimiento del fenómeno de estudio.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un sólo estudio con el fin de obtener una "fotografía"

más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativas y cualitativas conserven sus estructuras y procedimientos originales.

Para Reichardt y Cook (1986), la investigación de métodos mixtos es un tipo de investigación diseñada con presupuestos filosóficos, así como también, métodos de indagación. Como metodología incluye presupuestos filosóficos que guían la dirección de la recolección y el análisis de la mezcla de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso investigador.

Como método, se enfoca en recolectar, analizar y mezclar datos cualitativos y cuantitativos en un único estudio o serie de estudios. Su premisa principal es que el uso de los enfoques cualitativos y cuantitativos en combinación ofrece un mejor entendimiento de los problemas que si se utilizan los enfoques en solitario (Creswell y Plano Clark, 2007 en Reichardt y Cook, (1986).

A continuación se enmarca la tipología de los métodos mixtos de investigación elaborada por Creswell (2003), en Reichardt y Cook, (1986), considerando dos factores para su instrumentación: la prioridad o importancia que se otorga a cada paradigma, y la secuencia de recolección de datos cuantitativos y cualitativos: simultánea, o secuencial.

(a) *“Diseño explicativo:* Se realiza en dos etapas (secuenciales). En la primera se recogen y analizan los datos cuantitativos. En segundo lugar, con el objetivo de explicar y profundizar los datos cuantitativos, se recogen y analizan los datos de tipo cualitativo. La idea subyacente es que estos últimos permiten profundizar las explicaciones brindadas por los datos cuantitativos.

(b) *Diseño exploratorio:* Es de orden secuencial. Consiste en aproximarse al objeto de estudio por medio de herramientas cualitativas. En una segunda etapa se utilizan los instrumentos de tipo cuantitativo con el propósito de profundizar en el análisis.

(c) Diseño de triangulación: Este método considera diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo permite comprender y describir los fenómenos sociales resulta necesario que cuente con la rigurosidad y credibilidad científica del método cuantitativo. Esta técnica supone el entrecruzamiento y triangulación de:

1. Datos e informantes,
2. Del investigador,
3. De la teoría,
4. De la metodología.

La triangulación ha presentado gran importancia para el desarrollo y la evolución de los métodos mixtos, por esta causa se estima relevante dedicar un breve apartado a esta temática. Su principio básico es que los resultados de la investigación serán más fiables, cuanto mayor sea la variedad de metodologías, datos e investigadores que se utilizan para el análisis del objeto bajo estudio.

Cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. Muchos investigadores proponen que el origen de los sesgos metodológicos, en los datos, o en los investigadores se explica por el uso de un solo enfoque de investigación.

La lógica de la triangulación tiene que ver con la aplicación en un mismo estudio de formas alternativas y complementarias de obtener los datos, de procesar la información por diversos procedimientos e interpretarla en el marco de diferentes teorías, y conceptualizaciones para que confirmen o no los resultados obtenidos respecto al fenómeno bajo estudio. "...(Creswell, 2003, en Reichardt y Cook, 1986)

La multiplicidad de investigadores, la variedad de teorías y de metodologías, fuentes diversas de datos, etc. contribuyen a delimitar los prejuicios internos en un trabajo, haciendo a los hallazgos y comprobaciones mucho más estables que si se hubiera operado con un único método, con un único observador o instrumento para

recolectar los datos y si todo se hubiera analizado a la luz de una teoría predeterminada...” (Danolo, 2009).

A continuación se exponen los utilizados a partir de lo que plantean los autores, principalmente elaborados por Denzin (1970) para este procedimiento: *indica que la triangulación de datos* consiste en comparar diversas fuentes de datos en una investigación; para verificar si existe coincidencia o discrepancia entre dichas fuentes.

En cuanto a Greene (2007), Tashakkori y Teddlie (2008), Hernández Sampieri y Mendoza (2008), y Bryman (2008) presentan ocho pretensiones básicas del enfoque mixto de la cual solo se utilizó la **triangulación** (corroboración): lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos. El énfasis es en el contraste de ambos tipos de datos e información.

Con base a los aspectos anteriores, la recuperación de estos para el trabajo de la investigación se efectuó a partir de la triangulación de la información obtenida para el énfasis en el contraste de ambos tipos de datos de la información recabada de cada uno de los instrumentos.

Procedimiento

1. Se llevó a cabo esta investigación de tipo mixta en la Coordinación Regional de Operación de Educación Especial en las zonas de Tlalpan, Tláhuac, Milpa Alta y Xochimilco, para conocer las diferentes perspectivas y acciones que visualizan cada uno de los sujetos con relación a las acciones de Asesoría que emplea el ATP de Educación Especial.
2. Se procedió al diseño de los instrumentos (cuestionarios mixto y entrevista semiestructurada) para recuepra información a partir de los actores educativos Directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos de educación especial.

3. Los instrumentos se sometieron a la validación con jueces de la Universidad Pedagógica Nacional.
4. Se realizaron 3 visitas a la Dirección de Educación Especial y a la Coordinación Regional de operación de Educación especial, para solicitar a través de un oficio la solicitud y el permiso para la aplicación de los instrumentos, así como dar a conocer el propósito y las acciones a desarrollar con cada uno de los sujetos.
5. Las visitas cubrieron el objetivo de informar a las autoridades el papel que desempeñarían cada uno de los sujetos participantes en la investigación. Durante las visitas se acordaron las fechas de aplicación de los instrumentos.
6. En las fechas acordadas con las autoridades educativas y a su vez con los participantes, se inició la aplicación de los instrumentos de manera simultánea (cuestionario mixto y entrevista semiestructurada), al término de cada sesión de trabajo se agradeció la colaboración y participación a cada uno de los informantes.
7. Se procedió al análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados y las entrevistas realizadas.
8. Determinación de las necesidades psicopedagógicas que reportan los directivos y docentes para poder desarrollar la propuesta de intervención.
9. Elaboración de conclusiones y propuesta de intervención.

Acontinuación se presenta el análisis y los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y técnicas de recolección de la información cualitativa y cuantitativa durante el proceso de investigación.

Análisis de Resultados del Diagnóstico

En el presente apartado se expone una interpretación de forma integral sobre el análisis de la información obtenida en cada uno de los instrumentos cuantitativos y cualitativos.

En relación al análisis de la técnica cuantitativa, el procesamiento de la información obtenida de los cuestionarios mixtos a los directivos y docentes de CAM y USAER, se realizó a través del paquete de cómputo EXCEL, que brinda una síntesis numérica de los datos recuperados, para cuya interpretación se recurrió al uso de tablas, gráficas, cuadros y texto.

De tal forma, que se logró conocer a partir de la asignación de las categorías de ***Concepto de Asesor Técnico Pedagógico, valoración e impacto de las asesorías técnicas, necesidades y requeridas por los directivos y docentes sobre las asesorías*** que tiene lugar en las instituciones en donde se desenvuelven los Asesores Técnico Pedagógico, para poder proceder al diseño de la propuesta de intervención.

Desde la perspectiva cualitativa, la información recabada por medio de las entrevistas semiestructuradas, fue tratada bajo el análisis de contenido que permite categorizar los registros de acuerdo con unos criterios temáticos determinados (Bisquera, 2004:358) y poder llegar a interpretaciones del discurso ofrecido por los participantes entrevistados a través de la lectura, codificación e interpretación de documentos escritos o transcripciones de conversaciones verbales grabadas durante las entrevistas.

A partir del análisis de la información obtenida, se dio respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon para poder llevar a cabo esta investigación ¿De qué manera los directivos y docentes de CAM y USAER definen, y caracterizan la función del Asesor Técnico Pedagógico?, ¿Cuáles son los problemas y necesidades psicopedagógicos, y de gestión del ATP de Educación Especial?, ¿Qué le demandan los actores educativos de Educación Especial a los ATP para llevar a cabo sus actividades pedagógicas?,¿Se podrá diseñar una propuesta de

intervención que fortalezca la práctica educativa del ATP en educación Especial?
Para ello se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos que caracterizan y definen los directivos y docentes de CAM y USAER, la función del ATP desde las acciones de asesoría.
- Indagar sobre las necesidades de las asesorías que requieren los actores educativos del ATP.
- Elaborar una propuesta de intervención para el fortalecimiento de la práctica docente del ATP.

Los resultados que a continuación se presentan en relación a las entrevistas y de los cuestionarios, se rescatan bajo los siguientes pasos a partir del objetivo y pregunta de investigación, se establecieron las categorías principales tales como: *Concepto de Asesoría, valoración de las asesorías y las necesidades de las mismas.*

Para el análisis se recuperan las preguntas de investigación

De qué manera los directivos y docentes de CAM y USAER definen, y caracterizan la función del Asesor Técnico Pedagógico?

¿Cuáles son los problemas y necesidades psicopedagógicos, y de gestión del ATP de Educación Especial?

¿Qué le demandan los actores educativos de Educación Especial a los ATP para llevar a cabo sus actividades pedagógicas?

¿Se podrá diseñar una propuesta de intervención que fortalezca la práctica educativa del ATP en educación Especial?

1. Concepto de Asesor Técnico Pedagógico: Desde la perspectiva de los Directivos y Docentes de CAM y USAER

Como primer aspecto se recupera la **conceptualización** que tienen los directivos, docentes y ATP, en relación al Asesor Técnico Pedagógico, para ello las respuestas emitidas lo denominan en 4 acciones tales como *Orientación, Acompañamiento, como una persona profesionalista y un todólogo.*

1.1. Orientación

Las respuestas que hacen referencia al aspecto de **orientación**, los directivos y docentes expresan lo siguiente:

“El profesional que orienta y acompaña técnicamente a los docentes que requieren de apoyo y les ofrece herramientas para satisfacer las necesidades pedagógicas que requiere su labor educativa.” (Directora de CAM).

“Es una persona que orienta y nos saca de dudas en un momento dado.”(Docente de CAM).

“Es una persona que nos orienta principalmente en algunos casos de alumnos a los cuales requieren mayor estrategias para dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje....” (Docente de USAER).

“La figura que orienta y esclarece la participación de la USAER en las escuelas.” (Directora de USAER).

“El que orienta y fortalece la práctica educativa” (Docente de CAM).

Las respuestas refieren que la acción de orientación está encauzada a brindar estrategias específicas con fines determinados, de manera que puedan fortalecer la práctica educativa. Para ello, en palabras de Antúnez (2006) esta función mirada desde la orientación, va en el sentido que estable un grupo de personas para poder cubrir el propósito establecido en un proyecto, lo cual lo define como un consenso razonado, para ofertar alternativas pertinentes y ejemplos suficientes para la orientación de las actividades docentes.

En conclusión es una acción que conlleva a los actores educativos a consensar o negociar las estrategias en la singularidad de poder responder a las necesidades identificadas en los contextos. Aunque en las respuestas emitidas se visualiza que esta acción no es corresponsable, sino que denota en la figura del asesor, como el sujeto profesional que se encarga de dar respuesta a las demandas solicitadas. Se denota la ausencia de un trabajo en conjunto.

1.2. **Acompañamiento: desde la perspectiva de los Directivos y Docentes de CAM y USAER**

Ahora bien en lo que respecta a la conceptualización de **acompañamiento**, los directivos y docentes visualizan en esta acción se orienta en apoyar y asesorar:

“Un acompañante de la gestión educativo”.(Directora de CAM).

“La persona que da acompañamiento en lo técnico, pedagógico dentro del grupo” (Directora de CAM).

“La persona que debería de acompañar en los procesos técnicos de la USAER, aunque se dé a nivel de enlace entre DEE-CR5 y servicios” (Directora de USAER).

“El que acompaña, orienta, asesora, propone, conoce, promueve, favorece, la mejora de las acciones o funciones que se desempeña.” (Directora de USAER).

“Persona o grupo de personas que al identificar las necesidades del asesorado, apoya, acompaña o induce los procesos de intervención educativa.” (Directivo de CAM).

“Persona que brinda asesoría y acompañamiento a los líderes o directivos, retomando los materiales educativos.” (Docente de USAER).

“Apoyo en la función.” (Docente de USAER).

“Quien apoya a los docentes a realizar su planeación, a buscar estrategias para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.” (Director de CAM).

1.2.1. Acompañamiento: Desde la perspectiva de los Asesores Técnicos Pedagógicos

*“Como un apoyo para los maestros en cuestión de su práctica cotidiana.”
(ATP5).*

En relación a lo que expresan los informantes sobre el acompañamiento, denota que es considerado como un punto de partida para el desarrollo de estrategias, visualizado bajo un trabajo que se realiza con el otro, pero no refiere sobre una acción de colaboración, para ello al asesor es quien tiene como implicación de su actuar el conocer los contextos, para ello es importante que en esta acción los asesores cuenten con una actitud de servicio y de mediación, que estén cercanos y próximos en los contextos reales, es decir, estar ahí, bajo este proceso se espera que se les brinde ayuda y apoyo para alcanzar los objetivos y cubrir las necesidades de los contextos educativos.

En palabras de Ruth y Azzerboni Delia (2007) el asesoramiento supone ofrecer alternativas de acción a partir de un proceso sistemático, en espera de una acción de colaboración; aunque lo que recuperamos en los informantes, es que estos denotan que los asesores son los que tienen que desarrollar todas las acciones de apoyo y de acompañamiento, dejando ver que una acción de colaboración no se encuentra entrelazada como una acción que se desarrolle para alcanzar un fin común.

1.3. Profesionista: desde la perspectiva de los Directivos y Docentes de CAM y USAER

En cuanto a la conceptualización de **profesionista**, los directivos y docentes orientan esta acción al desarrollo de competencias los que se les aplicó el cuestionario, definen la función del Asesor Técnico Pedagógico como:

“La (él) profesionista que ha desarrollado las competencias, análisis, síntesis y autocrítica (pensamiento crítico y complejo para comprender para comprender y operar un paradigma), en lo técnico metodológico, técnico, estrategias e instrumentos para concientizarlo en una praxis, como propuesta de solución de alguna problemática educativa y de formación.”(Director de USAER).

“Docente profesionalizante que orienta, acompaña, asesora, guía de manera técnica a directivos, docentes, padres de familia en necesidades pedagógicas.” (Directivo de CAM).

1.3.1 Profesionista: Desde la perspectiva de los Asesores Técnicos Pedagógicos

“Como una persona profesional que apoya, guía, orienta, acompaña, asesora y es una pieza clave para llevar a la reflexión.” (ATP1).

“Como una persona profesional, creo que tiene la intención de favorecer el trabajo colaborativo y tiene la intención de apoyar, y aportar cuestiones técnico pedagógicas, y administrativo también, porque repito no solo pedagógicas, sino administrativo.” (ATP2).

Bajo el aspecto profesional, se expresan las condiciones y requerimientos con los que se espera que cuente el Asesor Técnico Pedagógico, es decir, que sea una persona preparada académicamente, con un trayecto formativo, con las competencias necesarias y los conocimientos del contenido del trabajo, como un

agente que enriquezca la acción del trabajo colaborativo, que lleve a la reflexión sobre la práctica docente y que cuente con actitud de servicio a la comunidad, para la mejora de la enseñanza.

Para ello, en la literatura se centrando estos aspectos de profesionalización en lo que plantea Louis (1981) citado en Monsón 2009:13) como un profesional que influye sobre decisiones innovadoras en una dirección considerada deseable por parte de la instancia en la que labora.

1.4. **Todólogo: Desde la perspectiva de los Asesores Técnico Pedagógico**

Sin embargo, para los sujetos entrevistados (ATP's) consideran otros aspectos que definen la función del ATP, expresado como un **todólogo**; es decir:

“Es un todólogo, tienes que saber de todo, desde lo administrativo hasta lo pedagógico y tienes que dar respuesta.” (ATP3).

Con base a las expresiones referidas por los directivos, docentes y asesores técnicos, que las actividades de asesoramiento son consideradas en dos aspectos en los que solo coinciden en la parte de **acompañamiento** y de un **profesionista**, caracterizándolo de la siguiente manera, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro N°1 comparativo de coincidencias sobre la conceptualización de las asesorías	
Concepto	Características
<i>Acompañamiento</i>	<i>En lo técnico, pedagógico dentro del grupo. En cuestión de su práctica cotidiana.</i>
<i>Profesionista</i>	<i>Que apoya, guía, orienta, acompaña, asesora y es una pieza clave para llevar a la reflexión, de manera técnica a directivos, docentes, padres de familia en necesidades pedagógicas</i>

Se puede visualizar en cada una de las respuestas emitidas por los actores educativos, directivos, docentes y ATP's; quienes atribuyen al concepto de Asesor Técnico Pedagógico, características con base a los contextos en lo que desarrolla el proceso de asesoría, de tal forma que lo más destacables dentro de la conceptualización a la que hacen referencia; es considerarlo como un profesional que acompaña, guía, orienta, asesora, que posee competencias docentes y que trabaja de manera colaborativa, y que cuenta con estrategias, habilidades actitudes y valores. Es decir, un mediador entre el conocimiento pedagógico y las demandas del proceso educativo, proyectado así que es un profesional con actitud reflexiva, que media entre la teoría y las prácticas educativas.

Esto refleja, que se mira a los asesores como quienes tiene que apoyar a responder a la diversidad, desde lo que plantea la literatura en Bassedas (2007: 125-129) un asesoramiento vinculado con cuatro procesos: Orientación de las actividades docentes, profesionalización, Asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas, y Apoyo a los docentes ante los procesos de transformación e innovación, sin negar la realidad de que cada profesional tiene una función concreta.

En conclusión, la definición que cada uno de los sujetos realiza sobre el asesor, van en función de caracterizar algunas de las acciones con base a la propia experiencia y también refleja una acción vivida, en las creencia y expectativa que se le asignan conforme se establece un vínculo de liderazgo en los escenarios que de manera constante se van transformado, por lo que estas concepciones son solo una forma de aproximación de lo que implica realmente las acciones de un asesor.

Con los datos obtenidos anteriormente en relación al concepto de asesoría, que llevan a cabo los ATP, se determina lo siguiente como aspectos.

En lo que respecta a las diferentes opiniones que se tiene en relación a las acciones de asesoramiento, los directivos y docentes manifestaron que es un docente que tiene que dar respuesta a diferentes aspectos educativos, por ello es visualizado como: un **orientado** y un **todólogo**.

Cuadro N°2 Comparativo sobre las diferencias en las conceptualización de asesoría	
Orientador	Una persona que orienta y acompaña técnicamente a los docentes que requieren de apoyo y les ofrece herramientas para satisfacer las necesidades pedagógicas que requiere su labor educativa., saca de dudas en un momento dado; principalmente en algunos casos de alumnos a los cuales requieren mayor estrategias para dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje. La figura que esclarece la participación de la USAER en las escuelas, así como el que fortalece la práctica educativa.
Todólogo	Saber de todo para dar respuesta.

Estas diferencias, nos indican que las conceptualizaciones que tienen los actores sobre las asesorías, varia conforme a el acercamiento que los asesores tienen con los contextos educativos, el tipo de asesoría que les brinda y el seguimiento que tienen y el tipo de acercamiento que tienen, tal como lo refiere en la literatura revisada Zabalza (1996), refiere que el asesoramiento se caracteriza como un proceso de interacción personal que implica recibir y dar ayuda, y que se orienta hacia la resolución de problemas específicos; la interacción persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y, al mismo tiempo, y como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté mejor preparado para resolver problemas similares facilitando de este modo su desarrollo profesional.

En conclusión, las opciones mostradas sobre la concepción que tiene de las asesorías, es abarcativa ya que no se limita a las acciones de orientación, sino que ferien las expectativas que se tiene de ella y las implicaciones que se espera den respuesta a las necesidades contextuales, expresando así la participación y el logro de las actividades en la medida de lo posible.

2. Valoración e Impacto de la Asesoría Académica desde la perspectiva de los directivos y docentes.

Dentro de los indicadores evaluados, los directivos y docentes consideran que el impacto de las asesorías que brinda el ATP, van encauzadas a 9 acciones las cuales consisten en: *Seguimiento, Mejora en la práctica, Planeación, Orientación sobre la reforma educativa y criterios de evaluación, Uso de estrategias para atender la diversidad y la educación inclusiva, Sobre el uso de los programas de la SEP, y las situaciones de aprendizaje.* En cuanto a los ATP los aspectos que destacan son: *lo pedagógico y el enfoque de barreras.*

A) Seguimiento desde la perspectiva de los directivos y docentes

Las valoración que hacen los directivos y docentes con relación al seguimiento y el tiempo que asigna el ATP durante el proceso de asesoría, expresan 6 de 15 sujetos que el tiempo asignado a las acciones de asesoría es suficiente, y que se respeta el tiempo asignado a las asesorías pedagógicas, y que en relación al seguimiento 5 de 15 sujetos consideran que se lleva a cabo en las actividades que el ATP recomienda.

Tabla N°1 Seguimiento de las acciones de Asesoría desde la perspectiva de los Directivos y Docentes

INDICADOR	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Es suficiente el tiempo que ocupa en las asesorías	2	4	6	3
El seguimiento de las actividades que le ha recomendado	1	5	5	4
Respeta los tiempos de las asesorías pedagógicas	1	4	6	4

El tiempo y seguimiento de las acciones de asesorías se trabajan bien, en lo que se debe de hacer, por lo que directivos y docentes visualizan estas acciones como un aspecto elemental que se cubre en tiempo y forma.

Ahora bien en lo que respecta a lo que plantean los Asesores en relación a este aspecto ellos, refieren lo siguiente:

A.1. Seguimiento desde la perspectiva de los Asesores

En relación a este aspecto los ATP manifiestan que el seguimiento y el tiempo asignado a las asesorías parten de la planeación y organización que ejecutan duran el ciclo escolar, teniendo como propósito el acompañamiento a los servicios educativos, por lo que expresan de la siguiente manera:

“Hacemos al inicio de año un programa anual de trabajo, en donde si tratamos de ser muy precisas en el tipo de trabajo que vamos a desarrollar a lo largo del ciclo y a partir de ese programa anual hacemos un cronograma mensual en donde retomamos todas esas actividades que tenemos en el PAT, más situaciones como un poco más cotidianas; por ejemplo: todos los jueves estoy en las reuniones Técnico Operativas, ya hay como actividades como más cotidianas, como más frecuentes, que ya son como de cajón.” (ATP1).

“En las actividades del PAT, procuramos en la medida de lo posible pues ir por lo menos una vez a la semana y bueno ahí es dependiendo del proceso que llevamos.” (ATP2).

“Con zona, con mi autoridad inmediata tiene que ver con darle todo ese seguimiento a lo que tenemos planeado en el PETZE de la zona, participar y programar estas reuniones técnicas de la zona y bueno ir como evaluando e ir pensando que de las debilidades que tenemos dentro de la zona contemplando a todos los servicios... a veces el tiempo no te permite poder estar con la cobertura”.(ATP4).

A diferencia de lo que expresan los directivos y docentes sobre el seguimiento y el tiempo asignado a las asesorías, los ATP's consideran que aunque ellos planifican las acciones de manera sistemática para cubrir las necesidades requeridas en los servicios, no les es posible realizar dicha acción dado a las condiciones de inmediatez con que surgen los problemas en los distintos contextos educativos.

Es así que la valoración emitida por los directivos y docentes denota en el rango de BIEN. Sin embargo para los ATP las condiciones de su trabajo docente, especialmente las que se encuentran relacionadas con el tiempo disponible para asesora y dar seguimiento, se ven obstaculizadas y limitadas para poder dar respuestas a las necesidades.

En palabras de Harf, Ruth y Azzerboni D. (2007) el asesoramiento se visualiza como un proceso educativo en el cual, con un encuadre particular del tiempo, espacio y tipo de relación, coordinadores y docentes, se proponen observar, explicitar, conceptualizar y eventualmente, modificar los múltiples aspectos que hacen a la tarea laboral.

Esto indica que es una acción compleja, de manejar que los tiempos en los que se deben de brindar las asesorías, da a notar que no existe una forma única o lineal de abordarla, sino que no hay que perder de vista que está sujeta al tipo de proceso o de asesoramiento que se brinda, así como del propio contexto en el que se está llevando a cabo la asesoría.

B) Mejora de su práctica desde la perspectiva de los directivos y docentes

Las respuestas relacionadas con el aspecto “**mejora de su práctica**” 13 de los 15 sujetos observan fortalecida su práctica a partir de las asesorías que le brinda el ATP y 9 de 15 consideran a partir de las asesorías que se les brinda han logrado desarrollar competencias docentes.

Tabla N°2 Mejora de su práctica

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
Observa fortalecida su práctica a partir de las asesorías que le brinda el ATP			13	2
Desarrolla competencias docentes a través de la asesoría del Asesor Técnico Pedagógico.		2	9	4

Bajo esta acción de la práctica, lo que se visualiza es que los actores educativos reconocen la importancia de las asesorías, manifestando que éstas favorecen y se reflejan en la mejora de sus competencias y de su práctica docente.

Estos datos revelan lo que en palabras de Sánchez (1997), se visualiza desde la función del asesor, quien considera que las actuaciones de éstos, van dirigidas a trabajar con los profesores a promover la reflexión sobre su práctica antes que anteponer modelos a imitar.

Por lo que, el impacto de las asesorías, está identificado en el fortalecimiento de la práctica y en el desarrollo de competencias, por lo que podría referirse que esta acción conlleva a ayudar a potencializar y dirigir la mejora de la práctica docente. En este sentido puede rescatarse que las asesorías cuando son con mayor frecuencia, es más probable que las estrategias de cambio se logren adaptar en la práctica docente y verse reflejadas en hechos educativos.

C) Planeación desde la perspectiva de los Directivo y Docentes

En relación a las acciones de “**planeación**”, 11 de los 15 informantes (directivos y docentes) recuperan las orientaciones del ATP en su planeación y 10 de los 15,

también refieren que ven fortalecidas su manera de planear, a partir de la acción de asesoría que le brinda el Asesor Técnico Pedagógico.

Tabla N°3 Planeación

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
Recupera las orientaciones brindadas por el ATP en su planeación docente.			11	4
Las acciones del ATP fortalecen su manera de planear.		1	10	4

Sin embargo, los Asesores Técnico Pedagógico consideran que su acción de asesoría encauzada a la planeación tiene como prioridad ser una guía en la programación de actividades, aclarar dudas, trabajar de manera conjunta e intercambiar ideas y crear espacios de colaboración.

“Entonces creo que cuando los acompañamos en este proceso de Planeación estratégica a partir de su autoevaluación, que identifiquen cuáles son sus aspectos y que programen actividades que puedan atender estos aspectos de mejora, pues es un proceso finalmente de asesoría.” (ATP1).

“La otra es trabajar directamente con ellas, en las dudas que tienen en todo lo que concierne por ejemplo: a la planeación de las USAER, en la Planeación del CAM, en la planeación de zona...”(ATP2).

“Pues estoy pensando en los directores, por ejemplo en lo que es de su Planeación estratégica y su PAT, de alguna de otra manera pues nos sentamos ahora sí que intercambiamos ideas, hacemos reuniones y círculos de esta situación de ver cómo vamos a trabajar, intercambiamos opiniones, leemos cada quien su Planeación Estratégica, su PAT, para ver cómo vamos, por dónde; que todos llevemos la misma visión, creo que esa parte la hemos trabajado a nivel de directores.”(ATP3).

“Planeación es una situación más vivida en CAM que en los servicios, en los servicios giró más en torno a la planeación estratégica de USAER.” (ATP4).

Las respuestas emitidas por los directivos y docentes a las que hacen referencia sobre el aspecto de la planeación, éstos consideran que a partir de las asesorías y las orientaciones brindadas por los ATP, se ve fortalecida su manera de planificar.

Bajo este aspecto los ATP, refieren en las entrevistas que es una acción que desarrollan de manera constante, con la finalidad de que identifiquen cuáles son sus fortalezas y debilidades, y que la planeación les permita programar actividades en las que puedan identificar aspectos o factores que apoyen en la enseñanza, así como crear espacios en los que se pueda atender las necesidades y demandas académicas, además de considerar que en el planeación se cubra la misión.

Entre lo que destaca Sánchez (1997) considera que desde la asesoría, es necesario conseguir que los profesores se impliquen voluntaria y responsablemente, ya desde la planificación, en sus propios procesos formativos. Es decir contribuir a la modificación de mejora que incida desde la planeación, que es la guía de la práctica docente.

La planeación, es una acción en donde se debe de visualizar, el reconocimiento y valorar la diversidad, para trabajar en los ajustes pertinentes, creando situaciones pedagógicas que puedan favorecer los contextos educativos.

D) Orientación sobre la reforma educativa, desde la perspectiva de los directivos y docentes.

El impacto del aspecto de orientaciones que brinda el ATP, 10 de los 15 sujetos considera que las asesorías están guiadas en las orientaciones sobre la **reforma educativa**, por lo que 8 de los 15 directivos y docentes refieren que reciben orientación sobre los criterios de evaluación, y que esto les fortalece en la comprensión e implementación de la propuesta curricular actual, finalmente 7 de

los 15, consideran que estas asesorías le permite atender la demanda educativa actual.

Tabla N°4 Orientación sobre la reforma educativa

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
Le orienta sobre la reforma educativa.	1	1	10	3
Le asesora en los criterios de evaluación.	1	4	8	2
La asesorías brindadas por el ATP le permiten fortalecer la comprensión e implementación de la propuesta curricular actual.		3	8	4
Las orientaciones del ATP están relacionadas con atender la demanda educativa de la reforma.	1	3	7	4

Las respuestas reflejan los procesos de acciones del ATP, encausadas a la transformación de la práctica educativa, teniendo como finalidad responder a las necesidades y exigencias actuales, consideradas así como actores fundamentales para atender a los requerimientos la Reforma Educativa.

E) Uso de estrategias para atender la diversidad desde la perspectiva de los directivos y docentes.

Dentro de este aspecto 7 de los 15 directivos y docentes, consideran que las asesorías del ATP favorecen la educación inclusiva para poder atender la diversidad, y que además 6 de los 15 les facilitan estrategias para atender determinadas discapacidades.

Tabla N°5 Uso de las estrategias para atender la diversidad.

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
Las asesorías favorecen la educación inclusiva para atender la diversidad.		1	7	7
Facilita estrategias para la atención de determinadas discapacidades.	3	4	6	2

Para dar respuesta a la diversidad que se ha establecido en la normatividad del enfoque de inclusión, que es una oportunidad para que todos participen en la construcción de contextos inclusivos, por lo que a partir de las estrategias de adecuaciones o los ajustes necesarios, es necesario visualizar la diversidad como una riqueza educativa MASEE (2011).

Estos datos nos llevaron a recuperar lo que se planteó anteriormente, (tabla5) donde estas estrategias se tienen que ver reflejadas en la planeación. Se realizan estas estrategias por la mayoría de los actores educativos, como una acción que facilita para dar respuesta educativa, también puede ser vista como una acción para promover la colaboración para la disminución de las barreras o necesidades que enfrentan los alumnos.

F) Uso de los programas de la SEP desde la perspectiva de los directivos y docentes.

En cuanto al “**uso de los programas de la SEP**” 10 de los 15 sujetos han observado que en las asesorías, los ATP utilizan los programas normativos de la SEP, sin embargo, 6 de los 15 sujetos considera que también hacen uso de los programas estatales.

Tabla N°6 Uso de los programas de la SEP

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
El ATP utiliza los materiales de los programas de la SEP.		1	4	10
El ATP brinda asesorías sobre los programas estatales.	2	3	4	6

F.1. Uso de los programas de la SEP desde la perspectiva del Asesor Técnico Pedagógico

En lo que respecta a este aspecto los Asesores Refieren lo siguiente: Durante las entrevistas a los Asesores Técnicos Pedagógicos 3 de 5, expresan que sus asesorías están dirigidas al uso de los programas de la SEP destacando entre ellos el Programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA), Filosofía para niños y Programa Estatal de Lectura (PEL).

“Pues son varios desde el PAT de la zona, los modelos de gestión, el MASEE, las orientaciones, los diversos programas, como el de filosofía para niños, practica entre varios, DIA, la RIEB, el enfoque de inclusión, la ley de las personas con discapacidad, son varios los documentos que tenemos que consultar, además los artículos que últimamente se han modificado, en esos y otros documentos he logrado fundamentar mis acciones.”

“El acompañar y asesorar y orientar en todos los programas, eso lo marca la dirección....yo tengo 5 escuelas y ellos ya manejan DIA y filosofía y tienen dos años y ya están certificados y demás, Otra situación, por ejemplo lo de PEL.”(ATP3)

“Sobre los apoyos específicos de lo que era trabajar practica entre varios, el programa DÍA, PEL,.....(ATP4).

Las respuestas a las que hacen referencia los agentes educativos, se enmarca como una serie de programas que son utilizados como recursos para poder dar una respuesta educativa de manera pertinente con base en las demandas y necesidades de los contextos. Así como, para enriquecer el ambiente y poder favorecer el aprendizaje; son como alternativas que enriquecen los espacios de trabajo colaborativo con entre los directivos, docentes y ATP.

Se encontró que la los ATP's en su mayoría especifican los recursos didácticos y materiales por utilizar, los programas que utilizan para acompañar, asesorar y orientar, manifestando que algunos de éstos se les dificulta o les dan pauta para poder fundamentar sus acciones.

El Asesor debe de ser capaz de crear a través de los diversos programas, de forma conjunta con los actores educativos, los ambientes de aprendizaje, por lo que esta acción se da a partir de los procesos de gestión que esté emplea para poder lograr ese acercamiento y la articulación de las acciones mediante las estrategias delineadas por los programas estratégicos.

G) Aprendizajes desde la perspectiva de los directivos y docentes

Las respuestas relacionadas con el aspecto de **aprendizaje** 6 de los 15 sujetos consideran que los ATP centran sus acciones en los procesos de aprendizaje, refiriendo también que éstas son oportunas en las situaciones del aula, y 5 de los 15 expresan que en las asesorías se ha trabajado de forma colaborativa con los profesores para construir el aprendizaje de los alumnos.

Tabla N°7 Aprendizajes

INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
Centra la atención en los procesos de aprendizajes de los profesores	1	2	6	6
Las asesorías son oportunas en las situaciones académicas del aula.	2	3	6	4
Trabaja de forma colaborativa con los profesores para construir el aprendizaje de los alumnos.	1	4	5	5

Las asesorías que brinda el ATP a los directivos y docentes están impulsadas en atender las situaciones académicas del aula y al trabajo colaborativo en mejora de los aprendizajes, aunque también refleja asumir la revisión de los aspectos o factores que influyen en el aprendizaje, así como la corresponsabilidad del trabajo colaborativo.

H) Pedagógico desde la perspectiva de los Asesores Técnico Pedagógico

Con relación a lo anterior, durante las entrevistas realizadas a los Asesores Técnico Pedagógico, consideran que su impacto de las asesorías va dirigidas a lo **pedagógico**, por lo que 4 de los 5 sujetos refieren lo siguiente:

“En la pedagógica, antes era la dimensión, ahora es el ámbito pedagógico. (ATP2).

“¡Impactar!, ahí está en la palabra, la verdad es que no en ninguna, la verdad es que, en el deber ser estamos en la parte técnica pedagógica, ósea en la dimensión técnica pedagógica y en las de las USAER en la técnica pedagógica,

igual en el ámbito técnico curricular, pero ya si te vas a la realidad yo te puedo decir que no he sentido ese impacto, porque das respuesta a todo.” (ATP3).

“Tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, pero considero que es más en CAM que en las USAER, pero es en lo pedagógico.” (ATP4).

“Púes en el aula, creo yo que sería en ese sentido, por la cuestión que haces de práctica, no tanto lo teórico, sino la práctica, ósea más en lo pedagógico” (ATP5).

Reconocen que sus acciones de asesoría se ven reflejadas en la parte pedagógica, es ahí en donde su función cobra sentido y que tiene una relación directa con la tarea que desarrolla con los actores educativos. Es decir, lo pedagógico está centrado en poder brindar la oportunidad de un aprendizaje con la condiciones propias de la situación de cada contexto educativo.

Para los Asesores esto implica realizar un análisis de la información normativa, los enfoques curriculares y de los contenidos, para poder potenciar a las acciones de inclusión en los contextos educativos, por ello estos les implica mantener una relación directa con los procesos de la gestión pedagógica enmarcados en el capítulo I.

1) Enfoque de barreras desde la perspectiva de los Asesores Técnico Pedagógico.

Finalmente, en lo que respecta al aspecto de barreras 1 ATP de 5 considera que impacta en el **enfoque de barreras** para el aprendizaje y la participación. *“Para mí el impacto está en el entender o trabajar bajo el enfoque de las barreras para el aprendizaje y la participación, cuando oriento en los PAE para dar respuesta a esas barreras”.* (ATP1).

Para concluir lo que se identifica en los aspectos anteriores es, que la asesoría se ha ido conformando con relación a las propias características de los contextos, además que no ve limitado a una sola acción sino por el contrario, se enmarca a

partir de las necesidades de cada actor educativo, a las diferentes perspectivas y a la dinámica escolar. Si bien, la asesoría es un proceso de ayuda y de acompañamiento para la mejora de las prácticas profesionales, en las respuestas se denota una diversidad de acciones que transitan desde la parte organizacional hasta la parte pedagógica curricular.

Cuadro N°3 comparativo de los aspectos de coincidencia del impacto de las asesorías	
Características	Directivos, Docentes y Asesores Técnico Pedagógico
Seguimiento de las asesoría	Este aspecto lo evalúan como una acción que la hacen bien y que está organizada desde la planeación de acciones desde de la Supervisión para, desde el Planeación Estratégica de Transformación de Zona.
Planeación	A partir de las orientaciones y el acompañamiento que se realiza esto se ve reflejado en las planeaciones, dado a que se trabaja sobre dudas, aspectos que puedan atender aspectos de mejora.
Uso de programas de la SEP	Para las acciones de asesoramiento es importante recuperar cada uno de los programas de la SEP, porque eso lo marca la dirección, son elementos para brindar un apoyo específico, son los que les permite fundamentar su trabajo y sus acciones.

Estos aspectos representan el impacto de la labor profesional del asesor, tanto a nivel centro escolar, como a nivel áulico, reflejando así modos de trabajar y las acciones de resolución de problemas, ya que es un objetivo de todo proceso de asesoramiento, poder impactar en acciones de mejora.

En lo que respecta a las diferencias que se obtuvieron con relación al impacto éstas resultan significativas dado a que, contradicen el impacto que estas acciones tiene en relación a la planeación y seguimiento de las asesorías, por lo que para los directivos y docentes observan un impacto en la mejora de su práctica, en el uso de estrategias para atender la diversidad y en los elementos de la reforma educativo; los Asesores refieren que su acción educativa de asesoría va más encauzada a los aspectos pedagógicos y al manejo del enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N°4 comparativo de diferencias sobre el impacto de las asesorías	
Función	Aspectos que señalan como impacto
Directivos y Docentes	Mejora de la práctica Orientación sobre la reforma educativa Aprendizaje Uso de estrategias para atender la diversidad
Asesores Técnico Pedagógico	En los aspectos pedagógicos Enfoque de Barreras para el aprendizaje.

3. Necesidades de las asesorías desde la perspectiva de los directivos y docentes

Los requerimientos a los que hacen mención los directivos y docentes con relación a los ATP, implica reconocer la complejidad de las acciones, así como la comprensión de las dificultades y aspectos a fortalecer en su práctica educativa.

Tabla N°10 Requerimientos de las asesorías desde la perspectiva de los Directivos y docentes.

La siguiente tabla expresa las necesidades de los actores educativos, directivos y docentes en las asesorías que le brinda el Asesor Técnico Pedagógico, las que se consideran más significativas, para lo cual a partir de las respuesta se tomó como criterio el conocer, hacer y ser:

ASPECTO/ REQUERIMIENTOS	CONOCER	HACER	SER
Pedagógico	<p>Conocimiento y manejo de la RIEB.</p> <p>Programas.</p> <p>Tic's</p> <p>Paradigmas del campo de la pedagogía.</p> <p>Preparación, actualización e innovación de los elementos de la Reforma.</p>	<p>Planeación didáctica y evaluación formativa.</p> <p>Herramientas de evaluación.</p> <p>Permitirles que estén en los servicios acompañando.</p>	<p>Que muestre mayor empatía hacia el trabajo desarrollado en las aulas.</p> <p>Acercamiento más personalizado para el trabajo de situaciones específicas.</p> <p>Ser más diplomático en los aspectos pedagógicos y curriculares.</p> <p>Ser participativo y no solo observador con mirada crítica y propositiva.</p>
Contexto		<p>Mayor acercamiento hacia la planeación, orientación docente, en el uso de material didáctico.</p>	<p>Tener una relación más directa con el personal y con los alumnos.</p> <p>Una comunicación asertiva y de negociación.</p>

			Ser una persona más consciente, no es lo mismo estar en el escritorio que estar en el aula.
Estrategias	Herramientas de evaluación.	<p>Estrategia didáctica.</p> <p>Manejo de documentación, narrativo técnico, teórico.</p> <p>Diversificar las propuestas de participación en los consejos técnicos, reconociendo con más detalle las realidades de las escuelas.</p> <p>Orientación en estrategias que sean más prácticas.</p> <p>Estrategias de gestión.</p>	

Habilidades	Habilidades de investigación.	Perfil del asesor técnico. Mayor acercamiento hacia la planeación, orientación docente, material didáctico.	
Seguimiento		Evaluar constantemente su participación y Capacitación. Cronogramas de días específicos para trabajar conjuntamente. Mayor tiempo de participación en el servicio. Seguimiento de las actividades.	Es necesario que se respeten los tiempos para el trabajo establecido.

Los aspectos más recurrentes que expresan los directivos y docentes sobre las necesidades del proceso de asesoría del ATP, en lo científico consideran que el requerimiento es en relación al manejo de la reforma, los programas y las tecnologías (TIC's). Esto nos refiere que no cuentan con la información actualizada o bien la escasa importancia que se le ha dado al conocimiento de la reforma.

Sin embargo, en lo que respecta a la parte técnica para lo que se les solicita a los ATP's, se requiere de estrategias didácticas, de gestión, diversificación de las participaciones en las reuniones técnicas, seguimiento de las acciones, que exista mayor acercamiento en la planificación. Estas necesidades denotan la importancia de que las acciones del ATP están más encauzadas a cumplir con las exigencias de los aspectos administrativos y que la mayor parte de su tiempo está enfocado a ese aspecto y se ubica por encima del que dedican a las tareas pedagógicas.

Finalmente, en lo que respecta al Ser, se solicita que muestre mayor empatía, sea más participativo, respete los tiempos, sea diplomático y que cuente con una comunicación asertiva. Estos aspectos reflejan la importancia de la ética profesional con la que debe desenvolverse el ATP en los contextos y sobre el acercamiento a cada uno de los contextos en lo que tiene incidencia su función y su práctica docente.

Ahora bien, en relación a lo que expresan los Asesores Técnicos Pedagógicos, en las entrevistas, difiere con respecto al papel y a la función que cada uno desempeña, por ello los ATP conciben sus necesidades bajo los siguientes aspectos: requieren contar con una concreción y delimitación de las acciones que los defina como sujetos profesionales que brinda un apoyo con un profesionalismo ético.

“Pues mira, la verdad es que, ¡bueno!, recientemente de dos a tres años para acá he ido a muchísimos cursos por parte de la dirección me he aventado todos, desde estrategias específicas, diversificadas, planeación estratégica, ósea todos los programas, pero realmente lo que yo necesitaría es que esos cursos

fueran más enriquecedores, que el personal de la dirección tuviera como mayor claridad de lo que hacen,... como un trayecto formativo, como más rico, más pertinente y como más así”.(ATP1).

El requerimiento del Asesor es en función a los cursos de capacitación, los cuales son poco viables para su función, debido a que no se le define las acciones de su rol y que sólo se le capacita para el manejo de programas, por lo que el requisito central va en fortalecer su trayecto formativo.

“Que haya cursos, sistematizados, permanentes, emanados de dirección, específicamente para asesores. Con esto de sistematizados me apego a la nueva reforma, estos es que el asesoramiento vaya en función de lo que está viendo planes y programas. Bibliografía, creo que es otro de los puntos importantes, que la bibliografía sea reciente”(ATP 2).

Lo que expresa el ATP tiene relación con el comentario anterior y que además requiere de cursos específicos para su función que desempeña pero con apego a la reforma educativa actual, así como bibliografía actualizada, con la finalidad de sustentar su función en la parte analítica y de reflexión, aunque también de colaboración con los otros, y tener las herramientas necesarias que fortalezcan el proceso de asesoría.

“La primera sería que te definan bien qué eres, cuáles son tus funciones, que es lo que no debes de hacer y qué si puedes hacer, que te formen, que te orienten, cosa que no existe, porque no hay una formación para ser ATP o no lo conozco;yo creo que la primera necesidad es que te digan, ¿quién eres?, ¿qué es un asesor Técnico? Necesidad de que te escuchen.... Ósea, no hay esa parte como de la retroalimentación de ¿cómo te va a ti?, ¿cómo te sientes? y ¿qué tal?,yo supongo que esa es la necesidad, de pronto de poder intercambiar lo de tus estrategias, lo que estás haciendo, cómo entregas, etc.(ATP3).

Como se puede visualizar en esta necesidad expresada por el ATP, quien considera como elemento principal, es la definición de la función, además de que se les permita contar con los espacios para un intercambio de experiencias, basada en sus acciones cotidianas y como un elemento de retroalimentación.

“Tiempo para poder planear y programar estas situaciones de trabajo en cuanto cómo acompañar a los servicios, que aunque se hace, pero creo que vamos muy acelerados, cumplimos en un determinado tiempo con la planeación, pero esa planeación en el trayecto de nuestro acompañar se va más que transformando...otro, sería el de definir cuáles son las tareas, quizás esos nos lleve a no desviar la tarea del asesor, porque a lo mejor otra de las situaciones que a veces puede llegar a suceder, que ha tenido que ver más con lo técnico pedagógico que con lo administrativo”.(ATP4)

Con relación a lo expresado en las anteriores necesidades, nuevamente se visualiza la importancia de que se les defina cuáles son las tareas que debe desarrollar el ATP, así como los tiempos para la planeación de sus acciones y seguimiento.

“Los materias, a veces la zona no se queda con material, lo que yo he hecho es sacar foto copias,...lo que necesito es el material, para poderlo leer y poderlo entenderlo...”(ATP5).

Finalmente dentro de las necesidades identificadas en la función es en relación a los materiales, ya que son un recurso fundamental para sustentar las acciones del proceso de asesoría que desarrollan con los actores educativos.

En resumen, las necesidades van conformándose con base a las perspectivas y expectativas que cada sujeto tienen sobre la el proceso de la asesoría, en el reconocer y comprender los aspectos que generan dichas necesidades, así como

el sentido y el compromiso que adquiere cada actor educativo en los diferentes contextos.

También es importante el reconocer a los Asesores en su complejidad, lo que implica visualizar en los diferentes procesos de su práctica, así como los propios significados y sentidos que se le asigna a su labor.

Con los requerimientos solicitados por los Asesores Técnicos Pedagógicos, se identificó que lo más recurrente parte, principalmente, de que se les defina cuál es su función. Otro de los aspectos es que se les proporcione material bibliográfico actualizado y que los cursos se sistematicen, es decir que tengan un sentido y funcionalidad.

Con relación a lo anterior, podemos sintetizar que en el diagnóstico realizado se tuvo la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de la situación actual del ATP en la modalidad educativa de educación especial, se logró identificar que existe diversidad de formación profesional entre los ATP que van desde ser pedagogos, psicólogos y especialistas en alguna área de educación especial, también se observa que lo que predomina es el género femenino.

En relación al tiempo que tienen en el cargo de ATP, oscilan de un año hasta los 8 años, mostrando así una gran diversidad de experiencias y trayectoria, como elemento que expresa la posibilidad de compartir las experiencias profesionales y laborales.

A partir del análisis fue posible detectar las diversas conceptualizaciones que sitúan al ATP dentro de las acciones de asesoría, acompañamiento, orientación y como un profesional que fortalece la práctica educativa, la planeación y los procesos de gestión, que a su vez marcan la indefinición y debilidad de las acciones de la función. No se identifica si estas acciones dan respuesta a la diversidad, o

sólo marcan un trabajo desde una organización de acciones que se debe desarrollar.

Es así que, en relación al impacto y la valoración de las asesorías, el ATP desempeña la función de mediador e intermediario entre los programas, las formas de planeación de los directivos y docentes, orientando en el manejo de estrategias para atender la diversidad, procesos de aprendizaje y la mejora de la práctica, es decir, con la disponibilidad y el compromiso de apoyo a la atención de las necesidades contextuales. Éstos dejan al descubierto que el trabajo se realiza desde lo que marcan cada uno de los programas, pero no se visualizan aspectos que guíen acciones para que estos programas sean ajustados o adecuados a las necesidades y/o barreras para el aprendizaje que enfrentan los alumnos.

El ATP apoya, acompaña, orienta y asesora a pesar de que estas acciones depende de las políticas institucionales y las demandas de los actores educativos, por lo que éstas son indispensables en el rol que desempeña el ATP. Es así que las condiciones de trabajo colaborativo, el tiempo asignado al desarrollo de las mismas, enfrentan problemáticas por la falta de estrategias seguimiento y evaluación del impacto de las acciones de asesoría.

Dichas problemáticas evidencia la necesidad de promover las acciones de fortalecimiento de las estrategias de asesoría, del trabajo colaborativo que desarrolla el ATP, ampliando sus conocimiento y el manejo de herramientas de evaluación y seguimiento que le permitan establecer los canales de comunicación de manera asertiva que le permita el mejoramiento de su práctica docente.

Las problemáticas identificadas son:

- Se reporta la necesidad de que se cuente con los elementos técnicos pedagógicos para poder realizar las acciones de asesoramiento.
- Se requieren de elementos y estrategias para visualizar la evaluación como un recurso para atender la diversidad.

- Se visualiza la necesidad de que se cuente con estrategias didácticas.
- Tiempo y espacio para planear las actividades y cómo poder brindar las asesorías a los profesores.

Para ello, es necesario fortalecer las prácticas docentes, promover nuevas formas de intervención y apoyo a la práctica cotidiana mediante estrategias de colaboración

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente diseño de intervención de tipo curso taller tiene como objetivo proporcionar elementos a los actores educativos que trabajan en conjunto para atender la inclusión en las escuelas regulares.

Para ello, un programa de intervención consiste en un proyecto considerado como un modelo de emprendimiento a ser realizado con las precisiones de recursos, de tiempo de ejecución y de resultados esperados (Ibarrolla, 1972 en Torres M.(2012). También implica, la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema, tendiente a resolver una necesidad humana (Sapag y Sapag, (1987) en Torres M. (2012). Conlleva a un conjunto de medios ejecutados de forma coordinada, con el propósito de alcanzar un objetivo fijado de antemano” (Chervel y Le Gall, 1991 Torres, (2012).

En conclusión, un proyecto es una propuesta ordenada de acciones que pretenden la solución o reducción de la magnitud de un problema que afecta a un individuo o grupo de individuos y en la cual se plantea la magnitud, características, tipos y periodos de los recursos requeridos para completar la solución propuesta dentro de las limitaciones técnicas, sociales, económicas y políticas en las cuales el proyecto se desenvolverá.

Carácter de la propuesta de la Intervención

El programa de intervención se llevará a cabo en las juntas de Consejo Técnico con tres líneas de acción, las cuales se organizan cada una bajo tres sesiones teniendo una duración de 2 horas en cada sesión.

Con base en el diagnóstico realizado sobre los requerimientos de los actores educativos para los Asesores Técnico Pedagógico, se considera pertinente

generar entre éstos una acción de colaboración desde la asesoría, como respuesta a algunas necesidades identificadas durante la investigación.

La propuesta de mejora que se presenta a continuación y que pretende desarrollar en este apartado, se deriva de las conclusiones anteriores y atiende a un continuo de dilemas que facilitarían un tránsito de ideas y prácticas de cara a un replanteamiento del servicio y de sus profesionales que en este caso nos acontece específicamente es con los Asesores Técnicos pedagógicos y los docentes especialistas de educación especial.

Se logró identificar la necesidad de un **rediseño del servicio de asesoramiento técnico pedagógico de los actores de educación especial** que trabajen en una perspectiva de apoyo en la colaboración. Este eje de cambio del servicio y sus profesionales se podría concretar en las siguientes acciones:

- Trabajar con las escuelas desde el Plan Estratégico de Transformación Escolar, para que a partir de determinadas acciones el asesoramiento que se realice esté sustentado desde cada una de las dimensiones y poder desarrollar los equipos de trabajo colaborativo ante la nueva resignificación de lo que implica trabajar desde una escuela inclusiva.
- Conformar el programa de intervención para los Asesores Técnicos Pedagógicos y los docentes de educación especial, como grupos de trabajo a través de la colaboración, será un espacio para que estos actores educativos compartan sus experiencias profesionales, a través de un trabajo colaborativo, en donde el asesoramiento sea entre iguales.

La finalidad es que mediante estos grupos de trabajo, las acciones de colaboración les permitan reflexionar sobre su práctica y los procesos que en ella se desarrollan, a su vez en la resignificación de sus conocimientos y su función, en el sentido que le atribuyen a las acciones de asesoría para atender a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Por ello, en el grupo de trabajo se pretende interesarlos en este proceso de asesoramiento colaborativo, para que de manera conjuntase reflexione sobre la complejidad de su función, y de que ésta, se construye en cada uno de los escenarios y contextos en los que se ve reflejada su formación académica, en diferentes momentos y espacios, mirar desde su cotidianidad de sus acciones.

La propuesta se plantea bajo la asesoría colaborativa, como estrategia que permita a los asesores y docentes trabajar de manera conjunta y como un espacio de capacitación y colaboración con base a los siguientes aspectos:

Fundamentación

En este sentido el diseño de la propuesta se fundamente en las estrategias de intercambio y difusión de conocimientos y materiales (Bolívar, 1999), y en las estrategias de colaboración, las cuales exigen que en las acciones de la asesoría se dé la corresponsabilidad entre los actores educativos, y que se parta de la identificación de problemas reales (Parilla, 1996).

Es así que la acción colaborativa se convierte en el eje central de todo el proceso. Se traduce en un modelo de resolución de problemas, se articula en torno a la discusión, deliberación y decisión conjunta, implicación, compromiso mutuo, apoyo y reflexión crítica que posibilite la revisión y el diagnóstico del estado actual del centro y su funcionamiento al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de plantear diversas acciones que mejoren aquellos aspectos que se consideren claramente deficitarios. (Moriña, D., 2005)

La colaboración es, pues, un proceso para el desarrollo y la mejora interna de la escuela, en la que habría de quedar integrada la formación continua del profesorado. El papel del asesor como coordinador de experiencias comunes constituye una fuente de aprendizaje para la colaboración para que con ello los profesores han de trabajar sobre el desarrollo de capacidades, procedimientos y actitudes grupales que faciliten el trabajo colaborativo, (Guarro 1998:43).

Asimismo Guarro en Arencibia (1998:57) refiere que el asesoramiento colaborativo desde sus postulados teórico - prácticos, debe ser una alternativa válida que aglutine y haga viable el desarrollo de nuevas prácticas encaminadas a favorecer los cambios en los centros escolares y en los alumnos en particular. Desde esta perspectiva el asesoramiento colaborativo se consideraría como un instrumento que contribuye a facilitar la transformación social.

Para Marcelo, (1996) se entiende el asesoramiento, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica de las escuelas, podemos caracterizar-lo con las siguientes notas distintivas:

- a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.
- b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora.
- c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.
- d) Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior /subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido entorno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar. (en Arencibia 1998: 29).

Por ello, el desarrollo colaborativo exige la redefinición del papel del docente como profesional, el trabajo conjunto de los equipos docentes, la formación centrada en la escuela, clarificar los tiempos laborales que la hagan posible y las dinámicas de apoyo que den lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente (Bolívar, 1996, en Arencibia 1998).

Para Nieto y Portela (1992), al tratar de asesoramiento se refiere a los procesos de ayuda a la mejora escolar, la cual definen (apoyándose en Miles y Ekholm,

1985) como "un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr más eficazmente las metas educativas".

Por otro lado, utilizan el término asesoramiento o apoyo indistintamente, si bien aclaran su conceptualización como algo que va más allá de otros ámbitos a los que habitualmente ha estado restringido como son la orientación personal, escolar y profesional y ámbito de las necesidades educativas especiales y compensación de desigualdades, algo que se debe encontrar vinculado a procesos que posibiliten el cambio educativo y que se base en prácticas plurales rodeadas de un clima colaborativo y todo ello, preferentemente, en el centro escolar, (Arencibi,1998).

Como apunta Bolívar (1999) en Murrillo (2004:18) se trata de *trabajar con*, en lugar de *intervenir en*; de *desarrollar*, más que de *aplicar*. El asesor se convierte de esta forma en un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, a la vez que dinamizador de la acción didáctica de un centro, proporcionando apoyo y recursos, promoviendo un trabajo cooperativo que incremente la colaboración y estableciendo un clima propicio para el desarrollo profesional.

Es así que el asesoramiento desde la acción de cooperación y la colaboración como bien refieren los autores, se debe plantear como una colaboración o interacción entre iguales de forma que la persona que ejerce como asesora no tenga por qué ser vista como mejor preparada que el profesor, sino como persona que realiza sus aportaciones al grupo desde un punto de vista diferente o no a las aportaciones del profesorado, pero siempre intentando conseguir la máxima complementariedad en la búsqueda de soluciones a las necesidades planteadas y la corresponsabilidad de cada uno de los actores educativos.

En este sentido, la persona que ejerza la función de asesoramiento deberá demostrar en todo momento respeto por el profesorado individualmente considerado y en grupo, así como por el centro como institución educativa, intentando no ofrecer la sensación de que el objetivo de su actuación se pueda

encaminar hacia la desestabilización del equilibrio conseguido por cada escuela como sistema (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1983 en Murrillo 2004).

De ahí que sea de máxima importancia, como estrategia, intentar formar parte de ese sistema, adaptarse al mismo, que el propio centro perciba y sienta esa colaboración, pues si en algún momento se siente la intervención como peligrosa o molesta para el funcionamiento del centro, el intento de conseguir los objetivos planteados estarán abocados al fracaso y la actuación del asesor no dejará de ser puntual o periférica. Se trata, por tanto, de aportar, construir y avanzar desde dentro del sistema con la ayuda de asesores, profesores y otros profesionales que puedan implicarse.

Por ello es importante destacar que al concebir la competencia del asesor y su vinculación al conocimiento que se genera en y desde la práctica, debiéndose desechar todo tipo de competencia que se distancie de dicho conocimiento y que traicione de alguna forma las relaciones de igualdad. Sólo así revitalizamos el conocimiento práctico a un nivel más acorde con el protagonismo que tiene, o debe tener, en la configuración de la enseñanza y del profesorado, (Murillo E., 2004).

Es así, que el reto del grupo de trabajo con los asesores va a estar guiado a lo que señala Rodríguez Moreno (1996), en Duck y Murillo (s/a) *"situar el apoyo escolar en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status"*, de tal manera que con ello se genere un ambiente en donde se mire al asesor desde su función con credibilidad y prestigio, así como el que pueda contar con las habilidades suficiente para desarrollar una acción liderazgo compartido en los contextos educativos. Colegialidad y responsabilidad se han de convertir en dos aspectos inseparables que confieran al asesoramiento el facilitar la capacitación del profesorado. Todo ello implica iniciar procesos claros y transparentes no de dependencia, y sí de responsabilidad compartida, que sienten las bases para la consecución de una relación de confianza y duradera que centre el protagonismo en el propio grupo de trabajo, huyendo de personalismos, contribuyendo así a la apertura de procesos reflexivos.

Para Murrillo (2004: 26) la colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente. Muchas experiencias muestran el valor que tiene el trabajo entre grupos de profesionales de una misma escuela y la reflexión sobre la propia práctica en forma colectiva para la construcción de nuevos conocimientos y formas de enseñanza. Así, han surgido interesantes experiencias de apoyo entre profesores como forma de enfrentar los riesgos que comporta el cambio hacia prácticas inclusivas.

Existen diversas estrategias para apoyar el desarrollo profesional docente y la colaboración, algunas de ellas son:

- Actividades de capacitación focalizadas en la escuela, que se basan en los problemas y necesidades reales detectadas entre los propios docentes.
- Instancias sistemáticas de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias sobre las prácticas pedagógicas entre docentes.
- Planificación y enseñanza colaborativas entre docentes y profesionales de apoyo u otros especialistas para dar respuesta a la diversidad del aprendizaje.
- Dinámicas de observación de clases, evaluación y retroalimentación entre colegas.
- Grupos de apoyo interdisciplinario o de profesores de la misma disciplina para el abordaje de dilemas y la resolución de problemas comunes.

El trabajo cooperativo es una metodología que atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes en un grupo. Se basa en la construcción colaborativa del conocimiento. Se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes.

Destaca la participación activa y la interacción entre los profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.es así

que el Andamiaje, desde la teoría constructivista (Vigotsky, 1974) en Parra y Gutiérrez (s/a), refiere que el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno.

Es así que la acción de un trabajo colaborativo se enmarca tal como lo sugiere Pardo Porto (2006) quien recupera las aportaciones de D.W. Jonson y Holubec (1999) las condiciones que debe cumplir el trabajo cooperativo son las siguientes:

- Que exista interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles de manera que se dé interrelación entre el éxito individual y el del grupo.
- En las situaciones colaborativas los resultados que son beneficiosos para el individuo son también para el grupo.
- Que tanto el grupo como los individuos que lo componen asuman la responsabilidad de alcanzar las metas que se han propuesto.
- Que los miembros posean habilidades de intercambio, tanto interpersonal como en grupo.
- Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo del grupo.
- Que exista interacción cara a cara entre los miembros del grupo, de manera que se cree un compromiso personal con los objetivos comunes.

Para Prado V.(2000), las acciones de colaboración nos lleva a que frecuentemente la mayoría de los centros, en donde los espacios para la comunicación y la coordinación y el trabajo en equipo estén reservados para realizar tareas burocráticas, para el cumplimiento con determinadas exigencias, las cuales no llegan a tener incidencia, ni consecuencias directas en las aulas de los centros educativos. Son espacios muertos e improductivos a los que se resignados los

docentes porque hay que cumplir con las prescripciones, pero que en absoluto les genera ningún tipo de satisfacción ni crecimiento profesional.

Refiere también, que en los centros en donde los docentes consideran que el trabajo en equipo les enriquece personalmente y les permite tomar decisiones conjuntas que suponen una mejora notable para las tareas educativas; ello ha dado lugar a la organización del trabajo en equipo, no solo a la hora de planificar las tareas, sino también a la hora de reflexionar y de analizar las tareas con la intención de mejorarlas.

Al hablar de la colaboración, (Sirotnik, 1994; Escudero, 1993; en Vicente 2000) no debemos pensar en cuestiones superficiales o fingidas sino tiene que fluir en contenidos, temas, problemas, necesidades y propuestas fundamentales de mejora. Afirma Vicente que con frecuencia se encuentra que los centros tiene la creencia de que está trabajando en equipo, pero la realidad indica que la colaboración sólo se restringe a los aspectos formales y prescriptivos del funcionamiento de los mismos, por ello con escasa frecuencia la colaboración llega a las entrañas de la práctica educativa.

Modelo de asesoramiento colaborativo desde la perspectiva de Imbernón (s/n): Se caracteriza por el hecho de situar el profesorado en situaciones de participación, suscitar su inventiva así como, su capacidad de regularla según los efectos. La confianza en la capacidad del profesorado de elaborar itinerarios educativos diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas.

Continuando con la idea del autor, Imberon (s/n) el asesor/a asume un papel de comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación respetando las prácticas educativas en las cuales también puede experimentar y aprender con los otros. “Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.) con un carácter abierto, es generador de dinamismo grupal, y se adapta a situaciones diversas”.

Este modelo implica una orientación hacia un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.) y exige un planteamiento crítico y alternativo de la formación y un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base, (Prado 2000).

El asesor/a pasa de ser un experto que dicta normas ortodoxas y dirige la formación de los otros, a un práctico heterodoxo que promueve la colaboración en el contexto para que el profesorado llegue a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solo.

En conclusión Prado (2000) refiere que para este modelo, el factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.

En esta contextualización también intervienen los diversos marcos sociales en los cuales se produce la formación, ya que se asume su importancia. Y cuando hablamos de marcos sociales, nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a todos los agentes e instituciones que intervienen en la educación de los niños/as.

En la formación interactúan múltiples variables, como por ejemplo la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad, las relaciones, los cambios sociales, etc. Y todo ello hay que tenerlo en cuenta cuando se ejerce un asesoramiento.

Si bien es cierto que las acciones del asesor aún no se encuentran consolidadas como tales, y que sus actuaciones están en un sentido de múltiples posibilidades en las que se puede desarrollar diversidad de acciones de mejora para darle sentido y

significado, por ello, la importancia del modelo de asesoría basado en la colaboración, (Rodríguez 1996).

Para ello es necesario mirar lo que plantea DukC. H. Loren, G. C G.(s/a) sobre la tarea en la organización escolar es proveer y organizar adecuadamente los recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje y asegurar su adecuada utilización. Para que esto funcione adecuadamente es fundamental, como ya se ha señalado, crear un clima de colaboración y apoyo centrado en el aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios docentes.

La organización escolar debe generar las condiciones para definir consensuadamente las funciones y responsabilidades de los diferentes actores que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quienes se va dirigir y las modalidades de apoyo que se van a privilegiar (dentro o fuera del aula), así como, los momentos y horarios en que éstos se ofrecerán (previo, durante o posterior a la clase) para el trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, (Rodríguez 1996).

Tal como refiere Murillo E. (2011), la implicación en proyectos comunes que exijan el intercambio de experiencias y conocimientos, y que a su vez fomenten el debate, y la discusión, son un abono importante para potenciar la reflexión entre colegas e intentar resolver problemas de la práctica.

Esta reflexión conjunta puede generar iniciativas de cambio que resuelvan problemas cotidianos y se anticipen a otros por venir. Se cimientan así las bases de un aprendizaje a lo largo de toda la vida que encuentra en los procesos de observación, reflexión e investigación sobre la práctica, por actividades que conllevan a la colaboración y aprendizaje entre iguales. (Murillo 2011).

En relación a lo anterior, se visualiza la importancia de crear entre los Asesores Técnico Pedagógico la colaboración entre colegas, un modelo que les permita desarrollar sus actividades con mayor posibilidad de ser visualizado como un agente participativo, flexible, analítico, que conlleve a la mejora de la práctica. Es

decir, se esperaría que con ello las acciones del asesor se fortalecieran y se pueda brindar un mayor impacto con los diferentes actores educativos a los que se les brinda asesoría.

Con la acción de colaboración se estaría apuntalando a lo que plantean los siguientes autores Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002).

La creciente diversidad que se presenta en las escuelas, debido a los continuos cambios sociales, hace que surjan una serie de demandas para poder actuar frente a las necesidades. En este sentido, la defensa del concepto “barreras para el aprendizaje” en lugar del ya clásico concepto de “necesidades educativas especiales”, es por sí solo un acicate frente al conformismo y la complacencia y una llamada, a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado, (Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. 2002).

Tomando la *escuela inclusiva* como referente para abordar esta situación (Arnáiz Sánchez, 1996), las soluciones a los problemas que plantean la diversidad de alumnado tiene una vía más normalizadora.

Las dificultades que surgen en las escuelas pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje para todos, en un ambiente de cooperación, (Ainscow, M. 2001).

El problema aparece cuando nos planteamos si están los docentes preparados para iniciar el camino hacia una escuela inclusiva “de todas y todos, para todas y todos” (Flecha García, J. R. 2004).

No podemos olvidar que la acción del asesor va encauzada al contexto escolar independientemente que este trabaje sólo con actores educativos que trasladan éste trabajo a las aulas, por lo que es uno de los principales soportes sobre el que se apoyan las prácticas de atención a la diversidad (Marchesi, 2000). Los valores, las normas, las concepciones y modelos de aprendizaje, las actitudes, las

relaciones, las expectativas, la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, entre otros, son elementos fundamentales sobre los cuales las escuelas deben reflexionar, autoevaluarse y desarrollar acciones que promuevan la construcción de una cultura escolar inclusiva, que promueva la plena participación y la no discriminación. Esto se visualiza en los siguientes elementos indicativos (Hineni, 2008 en Duk H.C, Loren G.C.(s/a).191):

“La comunidad educativa - reconoce y valora la diversidad y promueve actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados, acogidos y apoyados s para favorecer la integración y participación de los estudiantes que presentan NEE”.

“La comunidad educativa reconoce que - las interacciones y las formas de enseñar tienen una importante influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes tienen altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y valoran el esfuerzo y los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos.”

“La comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un - clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela” (Duk H.C, Loren G.C.(s/a):191)

Se generan instancias para promover el - *trabajo colaborativo* entre los docentes y entre éstos y los profesionales de apoyo para compartir sus experiencias y trabajar en equipo.

La acción de colaboración y cooperación no sólo tiene que ver con el compartir experiencias y trabajar sobre aspectos pedagógicos, sino que se espera que se den estrategias de atención a la diversidad, tomando en cuenta la importancia de

esta acción colaborativa de trabajar con los actores, más que solo ser un mediador entre acciones sino como un compromiso de transformación.

Dentro de la información que se manejara en el programa es bajo las siguientes líneas de acción.

- Redefinición conceptual del conocimiento de la reforma educativa, manejo de los planes y programas de estudio.
- Apoyo académico con técnicas y estrategias didácticas.
- El trabajo colaborativo como elemento de fortalecimiento de las acciones de asesoría.
- Espacios para retroalimentar a partir de la propia experiencia lo educativo y la colaboración.

Nieto J. Miguel (2001) define el “asesoramiento” en educación como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de una organización educativa. En él participan profesionales de igual estatus, con el propósito de resolver problemas de la práctica profesional, de tal modo que uno de los participantes—quientiene el problema—demanda ayuda para resolverlo, mientras que otro está en condiciones deresponder a esta solicitud mediante la oferta de recursos para contribuir a la solución de la dificultad en cuestión.

Este autor identifica tres “modelos generales de asesoramiento”: el “modelo de intervención” como aquel que se centra en la parte asesora, que define, desde su marco conceptual, la realidad de la parte asesorada, como un médico que diagnostica una enfermedad y receta un remedio; el “modelo de facilitación”, como el que se centra en la iniciativa y el saber de la parte asesorada, de tal modo que el asesor busca la manera de apoyar al profesor para que sea éste quien diagnostique por sí mismo sus problemas y encuentre las soluciones; y el “modelode colaboración”, como el que establece una relación de interdependencia

de colegas entre el asesor y el asesorado, de manera que las decisiones se construyen mediante el consenso, en condiciones de igualdad de estatus, responsabilidad compartida e influencia paritaria. Aclara que los tres modelos de asesoramiento que plantea no son estrictamente excluyentes, en cuanto que un asesor puede transitar, en su práctica, entre ellos.

En coherencia con los planteamientos anteriores, las orientaciones de la DGEI para la labor de los ATP enfatizan la relación de acompañamiento de colega a colega entre asesores y asesorados, lo que se aproxima al modelo de “asesoramiento” de colaboración planteado por Nieto (2001). Sin embargo, en los estudios empíricos sobre el programa hay testimonios de que la relación de asesoría también llega a construirse de una manera que se parece más al modelo “de intervención”. En estos casos, como se explicará más adelante, no es la mejora del quehacer de los docentes y las escuelas lo que se privilegia, sino los encargos administrativos con los que llega el ATP a visitarlas.

Por otra parte, en la propuesta de Juan Manuel Escudero (2001) se concibe la mejora de la educación como el punto de referencia y destino del asesoramiento pedagógico. Desde su punto de vista, el quehacer de asesorar o apoyar pedagógicamente a las escuelas puede concebirse en torno a las siguientes ideas: 1) comprender los centros escolares como lugares para el aprendizaje de los profesores, lo cual puede facilitar el aprendizaje de los alumnos; 2) suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse mediante el análisis, la reflexión y la construcción de proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones; 3) considerarla colaboración entre docentes como un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares hacia la renovación pedagógica y, 4) suponer que los centros y profesores pueden protagonizar la mejora de la educación como “unidades básicas de la renovación”.

Finalidad de la Propuesta:

La finalidad de esta propuesta es que, mediante estos grupos de trabajo, las acciones de colaboración les permitan reflexionar sobre su práctica y los procesos

que en ella se desarrollan, a su vez, se realice una resignificación de sus conocimientos y su función, en el sentido que le atribuyen a las acciones de asesoría.

Por ello, en el grupo de trabajo se pretende interesarlos en este proceso de acompañamiento para que de manera conjunta se reflexione sobre la complejidad de su función, y de que ésta, se construye en cada uno de los escenarios y contextos en los que se ve reflejada su formación académica, en diferentes momentos y espacios, mirar desde su cotidianidad de sus acciones.

Metodología de la propuesta

El método de intervención general para realizar los grupos y/o equipos de trabajo, desde la acción colaboradora, que requiere generar procesos de reflexión, análisis, autorreflexión, debate y propuestas de mejora entre los participantes. En las sesiones se planearon en torno a ¿qué aprendemos?, ¿cómo lo hacemos? Y ¿qué reflexionamos?, mediante ello poder acercarnos a un proceso de cambio.

Así como poder contribuir en el fortalecimiento de la función de asesoría en la cadena pedagógica, trabajar sobre un marco de referencia común, que es el proceso de colaboración como un punto de partida para que las acciones de asesoría impacten en las formas de relación que se establece con los actores educativos.

La propuesta es visualizar la figura del asesor desde la acción real y como es que trabajar en las reuniones en las que interviene y asesora a los actores educativos, para ello se llevará a cabo la revisión teórica, conceptual y práctica de los fundamentos de la asesoría enmarcados desde el enfoque de la colaboración de manera previa.

Los materiales y las actividades planteadas permitirán a los participantes tener una reflexión sobre la acción cotidiana y el contenido de los documentos, analizándolos desde su propia práctica. Por ello se recupera desde lo que plantea Moaña Diez (2005) sobre la formación docente desde la colaboración para poder

atender la diversidad quien refiere bajo esta perspectiva que se pretende ser más inclusiva y holística, se pueda dar respuesta a la diversidad de forma institucional, partiendo de los modelos de apoyo colaborativo.

Por otro lado, se pretende que los actores involucrados recuperen elementos a través de la reflexión, que les permita plantearse como resignificar contenidos y su labor docentes, así como, su práctica educativa, en la que se pueda establecer un equipo de trabajo para la colaboración.

Finalmente, lo que se pretende es generar una visión estratégica sobre su función de asesores en los contextos educativos como son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Objetivos

El **objetivo general** del proyecto de grupos de trabajo está enmarcado hacia

- Conformar equipos de trabajo desde la acción de la asesoría colaborativa para aportar elementos para la atención a la diversidad.

Objetivos específicos:

- Identificar a la acción de la asesoría colaborativa como elemento que fortalece el desempeño profesional docente de los ATP y docentes especialistas.

Beneficiarios

El programa de formación se dirigió a los Asesores Técnico Pedagógico y maestros especialistas de la coordinación Regional de Operación N°5 de Educación Especial.

El programa incluye tres temas básicos para su desarrollo las cuales se describen a continuación:

TEMAS: Redefinición de conceptos, el proceso de colaboración como fortalecimiento de las asesorías, el modelo de asesoría y funciones del asesor.

Localización física

Los espacios de trabajo se llevaron a cabo en los Centros de Maestros Ubicados en las delegaciones Tlalpan y Xochimilco, como espacios neutrales para que los actores educativos se puedan desplazar de sus escenarios de trabajo.

EL ESPACIO DE LA PALABRA A TRAVÉS DE LA ASESORIA COLABORATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sesión I. Ruta metodológica de asesoría

Propósitos: Con la intención de que los asesores técnico pedagógicos y docentes para que ambos fortalezcan las acciones de asesoría a través de la colaboración para atender la diversidad, se pretende a que a partir de las prácticas de la identificación de la ruta metodológica, llevarlos a la reflexión y el análisis de su función.

- Que los participantes reflexionen sobre sus acciones de asesoría.
- Analicen desde que aspectos llevan a cabo las acciones de asesoría.
- Identifiquen que aspectos de mejora pueden fortalecer para que las asesorías le sean de impacto para la atención a la diversidad.

Temas:

- 1.2 Revisión de la ruta metodológica de las acciones de asesoría.
- 1.3 Revisión de documentos (SEP) Identificar obstáculos y/o barreras de las asesorías.
- 1.4 Reflexionar sobre la propia práctica: ¿Cómo reconstruir la función de asesoría?
- 1.5 Reflexión y/o conclusiones

Sesión uno. Redefinición de conceptos				
Tiempo	Tema	Actividades	Materiales y Productos	Forma de trabajo
10 minutos	Encuadre	La coordinadora de la sesión dará la bienvenida a los participantes, así como realizará un encuadre del programa de intervención. sobre el trabajo por desarrollar en cada una de la sesiones. Para ello, se dará a conocer los objetivos, el tiempo, la calendarización de las sesiones, los espacios físicos en donde se desarrollarán, así como la participación.	Computadora Cañón. Presentación powerpoint Material de trabajo: Propósito de la sesión. Agenda de trabajo, pluma.	
30 minutos	Revisión de la ruta metodológica de las acciones de asesoría.	Actividades de inicio: Se les indicará a los participantes que en su folder encontrarán el material necesario para trabajar cada una de las sesiones Como primera actividad se les solicitará que de manera breve describan cual es la ruta metodológica que realizan sobre las acciones de asesoría. Posteriormente se les pedirá que en	Folders Hojas blancas plumones Documentos normativos de la SEP de educación especial. Elementos para	Trabajo individual Trabajo en plenaria: Construyendo la ruta del asesor. Plenaria: discusión de la norma.

		plenaria expongan de manera voluntaria ¿Cuáles son los aspectos de la ruta metodológica en la asesoría? Se les pedirá que de manera voluntaria haya un escribano quien recupere las ideas principales y las organice en el pizarrón	conformar una gaceta del Asesor y las acciones de asesoría	
30 minutos	Revisión de documentos (SEP) Identificar obstáculos y/o barreras de las asesorías.	Se les solicitará que conformen equipos de 4 integrantes para que una vez identificada la ruta, sustente estas acciones a partir de los documentos, si es que así se puede sustentar las asesorías que imparten. Se les solicita que indiquen cuáles son las barreas a las que se enfrentan cotidianamente. En plenaria se discutirán las temáticas que surjan, así como lo posibles temas por desarrollar en las sesiones consecuentes(de la sesión 6,7 y 8)		Equipos Plenaria
40 minutos	Reflexionar sobre la propia práctica:	Una vez identificadas las necesidades, se los solicitará que propongan qué aspectos		

	¿Cómo reconstruir la función de asesoría?	de mejora pueden reconstruir la función. Finalmente de les presentará los elementos que desde la perspectiva de Murrillo (1997) y Parrilla (2000) plantean como los principales problemas del apoyo. Así como lo expresa también Moriña (2005) en el cap. 1 sobre la formación colaborativa entre el profesorado .		
	Cierre	Reflexiones finales.	Elementos para conformar la gaceta del asesor.	Individual

Desarrollo de las actividades

Estas actividades están dirigidas a la reflexión de la función desde la cotidianeidad y la importancia de mirar el cómo de sus acciones varía en cada contexto, es así que las actividades se trabajarán desde la revisión de documentos y su relación con las intervenciones que los patcipantesrealizan en los contextos de los serviciosde CAM USAER.

Como segundo aspecto, se pretende que los patcipantesredefinan sus acciones e identifiquen cómo es que éstas las llevan a cabo desde la normatividad, así como debatir en los procesos que ejecutan desde la planeación de acción de la asesoría.

En cada una de las actividades se pretende que los participantes compartan algunas de las dificultades a las que se enfrentan día a día, así como el poder identificar las fortalezas que encuentren en sus acciones cotidianas. La intención es que se identifiquen aspectos en los que se pueda trabajar de forma conjunta y que se puedan tomar en cuenta para la planeación de estrategias de acción.

La intención es que en cada una de las sesiones los sujetos compartan sus experiencias desde el cómo lo viven, qué es lo que hacen, etc. Les permitirá visualizar que desde un marco normativo de las acciones, para construir un conocimiento pedagógico compartido-colaborativo.

Tema 2 El proceso de colaboración para fortalecer las acciones de Asesoría

Propósitos: Con el propósito de fomentar un ambiente de colaboración en los asesores técnicos y docentes, se pretende que a partir del trabajo que se desarrolle en la siguiente sesión reflexionen y analicen sobre la importancia de las acciones de colaboración desde la asesoría.

- Los participantes identificarán los elementos de las asesorías de colaboración como eje de apoyo.
- Reflexión sobre las implicaciones que pueden tener la colaboración en la asesoría como eje de mejora para la atención a la diversidad.

Temas

1.1 Fundamentación Teórica de la colaboración.

1.2 Implicaciones para el proceso de asesoría.

1.3. Revisión de la normatividad y su relación con la colaboración.

Tiempo	Tema	Actividades	Materiales Productos	Formas de trabajo
30	Fundamentación Teórica de la colaboración	La coordinador de las sesiones presentará los elementos que fundamentan de manera teórica el proceso de colaboración	powerpoint	individual
40 minutos	Implicaciones para el proceso de asesoría	Se les solicitará que de manera individual escriban los aspectos positivos y negativos de las asesorías colaborativa Posteriormente, éstas se entregarán de manera aleatoria a otros participantes para hacer una lectura comentada, con la intención que se genere un debate sobre las situaciones en las que es posible aplicar las acciones de las asesorías colaborativas para atender la diversidad.	Hojas blancas Hojas de rotafolio Plumones, Cinta adhesiva. Construcción de una planeación de acción desde la colaboración	Individual Equipo plenaria
40	Revisión de la	A partir del análisis anterior se les		

minutos	normatividad y su relación con la colaboración.	solicita que identifiquen en qué aspectos desde la normatividad su labor de asesoría colaborativa, qué estrategias podrían incluir en los servicios educativos Posteriormente se les solicita que en equipo elijan una de las estrategias de colaboración y planifiquen como se puede llevar a cabo ésta con los actores educativos.		
	Cierre	Reflexiones finales: las cuales las anotaran en las hojas de reflexión que se les asignó en la primera sesión.	Elementos para conformar la gaceta del Asesor	Individual

Desarrollo de las actividades

Estas actividades se pretenden desarrollar como grupos colaborativos, para poder dar pauta a la revisión y la discusión de las temáticas, llevando a los sujetos a la reflexión y análisis de las acciones desde la importancia de la colaboración y la conformación de un equipo de trabajo.

Tema 3. Resolución de problemas a través de la colaboración.

Propósitos: Con la intención de que la asesoría colaborativa se un eje rector para los Asesores Técnico Pedagógico los docentes en la atención a la diversidad, para ello se pretende a partir de la siguiente sesión que reflexionen, analicen y propongan aspectos de mejora a partir de un estudio de caso.

- Reconozcan la importancia de la colaboración para la resolución de problemas.
- Proponer acciones de mejora en las asesorías que desarrollan de manera cotidiana desde la colaboración.

Temas:

1.1. Planteamiento de un problemática ¿qué tipo de demanda?

1.2. Asesoría: ¿cómo hacemos?

Tiempo	Tarea	Actividad	Material Producto	Forma de trabajo
40 minutos	Planteamiento de problema	Se les solicitará trabajar en equipo, se les presentará un caso. Los equipos elegirán el caso a trabajar Se les solicitará que asignen roles a cada integrantes: Moderador de las intervenciones, secretario, representante que expondrá en plenaria	Presentación de un caso real de una zona de supervisión. Hojas blancas, lápices, hojas de rotafolio.	Estudio de caso equipo

		el caso analizado.		
40 minutos	Asesoría ¿Cómo lo hacemos?	<p>Debatir sobre las cuestiones y las medidas de resolución que se practican para poder atender la diversidad.</p> <p>Cada participante responderá de manera anónima, por escrito la siguiente pregunta: ¿en qué situaciones has sentido que no puedes responder a la diversidad?</p> <p>Posteriormente, se recuperará cada uno de los escritos y de manera aleatoria se leerán, solicitando a los participantes proporcionar algunas posibles soluciones.</p> <p>Se solicitará la participación de un escribano para recuperar las ideas centrales</p>	<p>Hojas de rotafolio</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Elementos para la conformación de la gaceta.</p>	<p>Debate</p> <p>Trabajo en</p>
40 minutos	Conclusiones	<p>Reflexiones finales de los participantes</p> <p>¿qué nos ha aportado este tipo de trabajo?, ¿Qué aprendimos? ¿cuál será el plan de acción para mejorar las</p>	<p>Hoja de reflexiones.</p> <p>Primeros elementos que conforman la gaceta del asesor.</p>	<p>Individual</p> <p>Equipo</p>

		<p>asesorías en los servicios?</p> <p>Para ello, se les solicitará que realicen una recuperación de las sesiones anteriores para que con ello se comience a construir los elementos que se presentaran en la gaceta del asesor.</p>		
--	--	---	--	--

Desarrollo de las actividades

En cada una de las actividades se pretende llevar a los sujetos a la reflexión, análisis y la propuesta de acciones de mejora desde las propias acciones que den pauta a un trabajo de colaboración.

Tema 4 Modelos de asesoría

Con el propósito de generar en los participantes elementos que le apoyen par su autocapacitación, se pretende que desde la colaboración se fortalezca sus competencias docentes.

Temas:

1. El modelo centrado en contenidos : el especialista, El modelo centrado en procesos: el generalista
2. ¿Compatibilidad o transición de modelos?

Tiempo	Tema	Actividades	Materiales Productos	Formas de trabajo
40 minutos	Modelos	Redactar un decálogo con las principales medidas relacionadas con el debate anterior que puedan ser un elemento para la asesoría colaborativa y que sirvan para la atención a la diversidad. En hojas de rotafolio lo equipos plantearán cuál sería el decálogo de las asesorías colaborativas.	Hojas de rotafolio Decálogo del Asesor Técnico Pedagógico.	
30 minutos	Compatibilidad o transición	Bajo esta actividad se construirá la gaceta del asesor, recuperando cada uno de los elementos de las sesiones de trabajo anteriores sin perder de vista la importancia del trabajo colaborativo y la atención a la diversidad. Se delimitará en qué fecha se publicará la gaceta y bajo qué medios (virtuales y/o impresos).	Hojas de rotafolio, plumones. Hojas de reflexión de las sesiones anteriores. Propuestas de gaceta.	Debate
10 minutos	Reflexiones	Se solicitará a los participantes proponer las temáticas que se abordarán en las	Acta de registro para los acuerdos	plenaria

		sesiones 6, 7 y 8, planteando que en algunas de éstas se puede trabajar un círculo de conferencias y/o semana pedagógica del asesor.	Cronograma de actividades	
--	--	--	---------------------------	--

Desarrollo de las actividades

Cada una de las sesiones de trabajo se pretende que se identifique qué modelo de asesoría es el que se emplea en las acciones que se desarrollan en los contextos a los que se oferta las asesorías, desde una postura analítica y de reflexión, que los lleve a la construcción de propuestas que le den sentido y significado a la función.

Tema 5 El Asesor

En esta sesión de trabajo se solicitará a los asesores realizar un círculo, ya que la temática se desarrollará a través de un espacio de reflexión, se abordarán los aspectos de las sesiones anteriores y se enfocará a la función del asesor.

Se generará un debate a partir de las siguientes preguntas guías:

¿Qué elementos serían importantes analizar para poder contextualizar la función del asesor?

¿Qué cambios serán los necesarios para que las asesorías tengan impacto en la atención a la diversidad?

¿qué hemos aprendido con las actividades?

¿Qué aspectos pueden ayudarnos a mejora las asesorías para atender la diversidad?

Desarrollo de las actividades

Las actividades llevarán a los sujetos a la recuperación de cada una de las sesiones anteriores, en las que se logre identificar los aspectos de mejora que les permita fortalecer sus acciones y reconceptualizar su función desde la asesoría.

CONCLUSIONES

Para este apartado se presentan las conclusiones que se obtuvieron del análisis de los datos durante la investigación, recuperando con ello elementos para poder plantear una propuesta de intervención desde las inquietudes manifestadas por los Directivos, Docentes y Asesores Técnicos Pedagógicos quienes participaron en esta investigación.

La información permitió hacer una reflexión, la cual esta correlacioanda con las preguntas de investigación: ¿De qué manera los directivos y docentes de CAM y USAER definen, y caracterizan la función del Asesor Técnico Pedagógico?, ¿Cuáles son los problemas y necesidades psicopedagógicos, y de gestión del ATP de Educación Especial?, ¿Qué le demandan los actores educativos de Educación Especial a los ATP para llevar a cabo sus actividades pedagógicas?, y finalmente con la información recaba, ¿Se podrá diseñar una propuesta de intervención que fortalezca la práctica educativa del ATP en educación Especial?

Partiendo de las preguntas se identifíco algunos hallazgos como son:

- La necesidad de que se cuente con los elementos técnicos pedagógicos para poder realizar las acciones de asesoramiento. Para poder incidir de manera favorable en la atención a la diversidad.
- Se requieren de elementos y estrategias para visualizar la evaluación como un recurso para atender la diversidad.
- Se visualiza la necesidad de que se cuente con estrategias didácticas. Con relación a este aspecto se contrapone en lo que se plasma en los documentos normativos. Es así que no se tendría porque estar haciendo énfasis en dichos aspectos, si de manera mensual se les brinda capacitación sobre los diversos programas y uso de tecnología como estrtaegias para atender la diversidad (Programa Nacioal de lectura, Desarrollo de la inteligencia a través del Arte, tecnología de bajo costo, seminario de Lengua de señas, etc.). Este aspecto puede constituir como

una indicador de análisis, que de pauta mirar que tan funcional han sido las capacitaciones para aptender la diversidad de los alumnos que enfrentasn barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad.

- Tiempo y espacio para planear las actividades y cómo poder brindar las asesorías a los profesores.

Resulta significativo visualizar que bajo las condiciones en las que se llevó a cabo la investigación, muchas de las necesidades identificadas, hacen pensar en que las acciones del Asesor no se delimitadan a pesar de que éstos cuentan con estrategias y procesos de gestión que dan línea a su labor a partir de programas, en donde se requiere definir qué actividades son las que propician un perfil adecuado.

Con relación ala primera pregunta ¿De qué manera los directivos y docentes de CAM y USAER definen, y caracterizan la función del Asesor Técnico Pedagógico? Se encontró lo siguiente:

- ✦ Se define al asesor como una figura de autoridad que da respuesta.
- ✦ Como un profesional que acompaña, orienta, asesora, de manera tecnica, brindando estrtaegías para dar respuesta a las necesidad de aprendizaje.
- ✦ Un acompañante de la gestión educativa, para apoyar en el funcionamiento y organización de las acciones.

Con relación a la segunda pregunta, la cual refiere lo siguiente ¿Cuáles son los problemas y necesidades psicopedagógicos, y de gestión del ATP de Educación Especial? Los hallazgos encontrados fueron que a pesar de contar con una planeación de las acciones para la gestión de las asesorías, estas no se tienen un impacto y un seguimiento sistemátizado debido a que los tiempos y espacios para poder llevar a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo, no son lo suficiente o no se cuenta con ello.

De lo anterior se desprende la importancia de brindarle a los asesores un espacio en donde puedan compartir con sus homologos necesidades, lo cual surge como

recomendación de los asesores y también de los directivos para contribuir desde una misma línea de acción, las intervenciones pertinentes para atender la diversidad, así como poder fomentar un trabajo colaborativo y cooperativo con los diferentes directivos.

En torno a la tercera pregunta ¿Qué le demandan los actores educativos de Educación Especial a los ATP para llevar a cabo sus actividades pedagógicas? Se encontró lo siguiente: es importante que las acciones que desarrollan el asesor tengan un impacto significativo y que se de un seguimiento de las mismas, así como una valoración oportuna y sistemática de los alcances y las limitaciones que se pueden dar durante las asesorías, por lo que esto conlleva e implica a una reflexión permanente, es decir, en el proceso de las asesorías, antes de, durante y después de haber brindado la acción.

Evaluar las acciones de asesoría lo cual permitiría determinar ajustes y decisiones pertinentes, para contribuir a la mejora de un trabajo cooperativo y colaborativo.

Las reflexiones que emergieron son:

Esto nos lleva a observar que la política educativa se enfoca a establecer acciones con impacto directo a una visión globalizada, ya que lejos de poder favorecer la atención a la diversidad, ha provocado que los actores educativos, específicamente los asesores sean un sector pequeño, jugando un papel de reproductor de discursos y de modelos.

Por otro lado, conlleva a que a pensar que los planteamiento de la Dirección de Educación Especial, es quien inscribe en un proceso de transformación desde el Modelos de atención de los Servicios de educación, líneas para impulsar la atención a la diversidad, éstas se visualiza en los actores como incongruentes y complejas ya que, el proceso de atención se sitúa en una realidad totalmente diferente, ante las exigencias sociales, culturales y del propio contexto.

Lo cual lleva a que los asesores sean visualizados como actores que supervisan, como mediadores y facilitadores de estrategias, con acciones de

carácter administrativo y poco viable en las acciones de carácter técnico pedagógico, por lo que su impacto en la atención a la diversidad desde la inclusión no es visible.

Así también, es importante tener en claro que, de acuerdo a las concepciones, exigencias institucionales y contextuales, las acciones de asesoramiento darán respuesta a la diversidad, al tiempo de dar significado a la función del asesor al interior de los servicios, desde su actuación y fundamentación hacia un proceso de atención integral y sensible a las exigencias de los actores educativos con los que asesora.

Para lograr los cambios en las concepciones que tienen los directivos y docentes sobre la función del asesor, así como, en las prácticas de intervención, es necesario mediar una profesionalización del asesor para enriquecer sus estrategias de apoyo, asesoría y orientación, así como, estrategias organizativas y de gestión, que permitan contar con los espacios para poder trabajar de forma colaborativa con sus homólogos y con los diferentes actores educativos.

También, es importante tener en claro que las acciones del asesor se deben de dar de manera horizontal y que éstas sean un canal de comunicación que les permita trabajar de manera conjunta y colaborativa para la mejora de la atención a la diversidad de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje y la participación.

A partir de ello es importante mirar que desde lo que se plantea en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, el cual se ubica en una condición histórica compleja, que sitúa al proceso de atención, orientada a construir una escuela vista como un proyecto educativo y de transformación social que responda a la diversidad. (SEP MASEE, 2011).

Desde este referente a lo que se aspira y se enmarca es a una Educación para Todos, por lo que con ello se denota la importancia de que las prácticas docentes que desarrollan los Asesores, requieren de nuevas acciones de organización,

actuación, comunicación, profesionalización y participación, para poder dar respuesta a lo que se plantea desde la atención a la diversidad.

Es así que, a partir de estas expresiones se considera pertinente generar las acciones de una asesoría colaborativa, con estrategias y acciones que conlleven a generar cambios en las prácticas docentes para poder responder a la diversidad.

Para lograr que efectivamente se trabaje desde una educación que atiende la diversidad, que es inclusiva e integradora, donde la labor no sólo corresponda a un sujeto como experto sino que cree una colaboración, que se trabaje en conjunto ante los desafíos provenientes de los contextos y de las políticas educativas.

Por ello, es necesario que los asesores compartan los saberes y sus experiencias, ya que estas acciones enriquecen los escenarios educativos y se consolidan equipos de trabajo con un mismo objetivo, a la vez que permite enriquecer las prácticas y encontrar soluciones a las problemáticas detectadas en los contextos.

Para poder trascender de mirar a la asesoría como algo en aislado, sería importante reconceptualizarla desde una acción de colaboración, como una posibilidad de cambio en la práctica del asesor, como docente que gestiona, colabora, participa de manera conjunta, es parte del proceso, es decir trabaja con los actores, en lugar de solo transmitir y reproducir.

Los cambios que se espera se logren desarrollar en las acciones de asesoramiento, están relacionados desde el concepto, la estructura jerárquica que se tiene en el organigrama institucional, es decir que podamos figurar, que se nosbrinde un espacio, que la profesionalización que recibimos a través de las capacitaciones que da la Dirección de Educación Especial sean en relación a la función que se está desarrollando y no solo como un aplicador de la normatividad y reproductor de los programas.

Los asesores requerie ser reconocidos como sujetos que adquieren un reto educativo, valorar su profesionalización y su compromiso como sujetos en lo

individual como en lo colectivo, su disposición para el trabajo en atención a la diversidad.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Araneda Valdez A. (2008) (coordinador) *Investigación cualitativa en educación y pedagógica*, pp.88-89. Ed. Universidad Católica de la santísima concepción. Chile.

Antúnez Serafín (1997). *Claves para la Organización, capítulo 3*. Ed. Cuadernos de pedagogía.

ArencibiaJ. S.(1998) *La Colaboración: Una Propuesta Ideológica, Teórica Y Estratégica Del Cambio En Educación*.

Berales Patricia (2008) *Revista: Instituto de Formación Docente Continua N° 715*

Bisquerra A. Rafael (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. España: Editorial Síntesis. En CALVO, B. (2008, noviembre). *Los asesores técnico- pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de Educación Básica*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.

Bonilla Rosa Oralia (2006) En: *La asesoría a las escuelas Reflexiones para la mejora educativa y la formación continúa de los maestros*. SEP, 2006. pp. 75-105

Antonio Bolívar (2006). México

Cervantes, E. (1998). *Prácticas de calidad en la escuela*. En: *Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo (79-89)*.: Castillo. México

De La Parra García,J.. E.y Gutiérrez Castro Ma. T.. (s/a) *El trabajo colaborativo y cooperativo:Un estilo de aprendizaje*.

Dewey, John, (1998) *Cómo pensamos*, Paidós, España.

Duk Cynthia y Murillo F. Javier (s/a) *La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas*.

Escudero, J. M. y J. M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.*

Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

EzpeletaJusta , (2010) *Conceptos de gestión educativa.*

Fullan, Michael, Hargreaves, Andy (2000), *La escuela que queremos*, SEP., México.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.:* Octaedro. Barcelona

Garza Mercado Ario (2002) *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*, pp 222-226 cuestionario. Colegio de México. México.

Gimeno Sacristán, en SipanCampañe (2001). *Educar para la Diversidad: Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora.*

González, F. J. D. (2010). *La influencia de la función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa para la construcción del perfil profesional que impacte en la calidad de la Educación Básica.*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) *Metodología de la investigación.*, Mc Graw Hill. México

Hopkins, D. (2001). “*Los caminos de la mejora*” (Entrevista por A. Campo). En Organización y Gestión Educativa, 4, pp. 30-34.

López Contreras (2009).“*La función del Asesor Técnico Pedagógico en la Gestión Educativa; La formación del Asesor Técnico Pedagógico*” En:La asesoría Técnica pedagógica en la educación Básica”.

Manen, Van Max (1998), *El tacto de la enseñanza*, Piados, España

Marchesi (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* Cap. 11 pp275
Ed. Alianza.Madrid.

Moriña, D. Anabel (2005) *Formación en colaboración para la diversidad*. Ed.
Mensajero. Universidad de Deusto

Murillo, P. (2004). *Hacia la construcción de un nuevo modelo de
asesoramiento/supervisión*. *Educare*, nº 5, año 2, 44-57. (Extracto del trabajo
“Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación”).

Monzón González J. (2008) *Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de
vista de sus profesionales*. Universidad del País Vasco –
EuskalHerrikoUnibertsitatea.

Navalón Joan De Diego (1993) *Un modelo de evaluación para los Equipos de
asesoramiento Psicopedagógico* (E.A.P.)

Nava, S. V. (2006). *Las funciones del Apoyo Técnico Pedagógico en la Educación
Primaria*. Tesis de máster en docencia superior, Universidad Tangamanga, San
Luis Potosí. PÉREZ G. Á. (2000). La cultura institucional. En Pérez Gómez, Á., *La
cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 127-198). Madrid: Morata.

Perrenoud, Philippe,(2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de
enseñar*, Grao, España,

Pardo Porto Ana Belén (2006) *Trabajo Cooperativo en la escuela*.

Romero, Claudia A. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos
de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en
escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires..

Rodríguez Romero (2005) *Asesoramiento al centro educativo*. Ediciones
OCATEDRO. España.

SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.

SEP (2005) *Orientaciones Generales para construir y operar el servicio de Asesoría Académica a las Escuelas* (propuesta. México, Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio).

SEP (2010), Módulos de gestión estratégica: *Modulo 2 PETE Simplificado, Modulo 5 La gestión del supervisor, Modulo 6 Guía para facilitar la inclusión*.

SEP (2010) *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*.

SEP (2006) *Formación para la Asesoría Pedagógica, la Gestión y la evaluación de la Práctica en educación inicial*. Cuaderno: comprender para enseñar. México.

UNESCO (2004). *Financiamiento y gestión de la educación*. Pag 57. Original Español.

Taylor, S. J. y R. Bodgan, (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, pp. 100-120. Paidós. Buenos Aires.

Reyes, H. N. S. (2008). *El Asesor Técnico Pedagógico y sus posibilidades de influencia en la cultura institucional*. Ponencia. Unidad 241, Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí, S.L.P.

Ríos, B. G. (2006). *Las funciones del Apoyo Técnico Pedagógico en la Escuela Primaria*. Tesis máster en docencia superior, Universidad Tangamanga, San Luis Potosí. SEP. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: Autor.

SEP. (2006). *La profesionalización de la función de asesoría técnico-pedagógica en educación básica a través de la capacitación integral*. Curso Taller del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. SLP, México.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencia de artículos

Beltrán, F. (2007). Política versus gestión escolar. *Revista Novedades Educativas*, 18, 4-8.

Martínez, M. (2006). La gestión de un nuevo sistema educativo en función de la escuela. *Educar. Revista de Educación*, 39, 59-68.

López, S. L. D. (4 de diciembre, 2010). Propósito y práctica educativa del Programa Emergente. Educare renovación educativa. *Revista para maestros de México*, p. 65.

Referencia Electrónica

Agüero de Talavera Dra. Yilda (2009) en “*Revista sobre estudios de investigación del saber académico*” <http://www.uni.edu.py/admin/revistas/REVISTA.pdf>

Bassedas (2007) La claboación entre profesionales y el trabajo en red Cap. 2 en Manual del Asesoramientos Pedagógico Bonine y Sanchez, 2007. <http://stellae.usc.es/red/file/jownload/45706/15/08/2013>

Calvo Pontón Beatriz (2013) (recuperado el 31 de enero 2014) <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/revisa-sep-la-figura-de-asesor-pedagogico/#sthash.2gv24HKR.dpuf>

Cejas adrian (2010) <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>
<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/60%20-berales.pdf>

Flores O. S. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. 2004. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 22 de julio 2013 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx>.

Huerta Perez (2011) IX Congreso Nacional de Investigación Educativa
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0962.pdf

Imbernón Francisco (s/n) *El asesoramiento a los centros educativos. ¿qué tipo de asesores/as necesitamos?* http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/_10/nr_175/a_2149/2149.htm

Ley General de Educación <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf>.
(21/07/2012)

López de Caballero E. (2009 pp.13) en “Revista sobre estudios de investigación del saber académico” <http://www.uni.edu.py/admin/revistas/REVISTA.pdf>

Nieto y Ma mar Rodriguez Revista de educación
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf>

Prado Vicente (2000) Revista de curriculum y formación del profesorado, 4, 2.
“Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos”. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>

Reichardt y Cook, (1986) http://rcconsultora.blogspot.mx/2012/09/los-metodos-mixtos-de-investigacion_1.html.

Sander, B. (1990). Gestión educativa y calidad de vida. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web:
<http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.htm>.

SEP (2007) Programa sectorial de educación 2007-2012.
http://upepe.sep.gob.mx/prog_se.pdf. (21/07/2012)

Torres MartínezGabriela (2011)¿Qué es un proyecto de intervención?
<http://uvprintervencioneducativa.blogspot.mx/2011/09/que-es-un-proyecto-de-intervencion-por.html>.

UNESCO (2000) Educación Para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Foro Mundial sobre la educación Dakar. http://www.unesco.org/education/efa/education_for_all/dakfram_spa.shtml.(14/07/2013)

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/301112-17:25>.

http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/marzo/pse_2007-2012/301112_17:40.

http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/gestion_delcambio.pdf

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES DE: Centros de atención Múltiple (CAM) Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER)

En el presente cuestionario encontrará una serie de preguntas con relación a las acciones de asesoría que desarrolla el asesor técnico pedagógico en cada una de las situaciones educativas diversas y poder identificar elementos que permitan la resignificación del Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

En cada una de las preguntas hay cuatro opciones, elija sólo una para cada pregunta, la cual deberá marcar con una **x**.

Responda la primera impresión que venga a su mente. **Conteste en todos los renglones, dando una respuesta en cada pregunta.**

Sus respuestas son totalmente confidenciales, sus datos se utilizarán en conjunto con las de sus homólogos Conservando el anonimato.

Recuerde contestar sinceramente, tal como suceden las cosas, no cómo quisiera que fueran.

INSTRUCCIONES: Marque con una X la respuesta que elija de cada pregunta

I. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN: Durante los últimos seis meses con qué frecuencia.....

No.	INDICADOR	Nunca	Casi siempre	Algunas veces	Muchas veces
1.1	Ha asistido a cursos, talleres, diplomados u otros				

1.2	Aplica lo aprendido de la actualización en tu planeación				
1.3	Comparte lo aprendido con sus homólogos				
1.4	Esta interesado en temas de educación inclusiva				
1.5	Se actualiza con temáticas educativas.				
1.6	Se actualiza en temas de interés personal				

1.7 Mencione los cursos de actualización que ha tomado en los 2 últimos años.

Fecha:	Nombre del curso
Institución	

II. ASESORIA ACADÉMICA

No	INDICADOR	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces
2.1	Recibe orientaciones del ATP.				
2.2	Recupera las orientaciones brindadas por el ATP en su planeación docente.				
2.3	Existe acompañamiento en las situaciones de aprendizaje.				
2.4	Facilita estrategias para la atención de determinadas discapacidades.				
2.5	Las asesorías se enfocan al uso de los materiales didácticos.				
2.6	El ATP brinda asesorías sobre los programas estatales.				
2.7	Las acciones del ATP fortalecen su manera de planear.				
2.8	Centra la atención en los procesos de aprendizajes de los profesores				
2,9	Ha observado que el ATP utiliza los materiales normativos para las asesorías.				
2.10	El ATP utiliza los materiales de los programas de la SEP.				
2.11	Ha observado en el ATP en el uso de los materiales que están enfocadas a sus necesidades.				

2.12	Fortalecida su práctica a partir de las asesorías del ATP				
2.13	Ha observado que el ATP organiza cursos de capacitación				
2.14	Desarrolla competencias docentes a través de la asesoría del ATP				
2.15	Las capacitaciones que ofrece el ATP fortalecen su formación.				
2.16	Las capacitaciones que brinda el ATP fortalecen su planeación docente.				
2.17	La formación continua que da el ATP cubre las necesidades didácticas a la que se enfrenta en su quehacer pedagógico.				
2.18	Observa fortalecida su práctica a partir de las asesorías que le brinda el ATP				
2.19	Le asesora en los criterios de evaluación.				
2.20	Le orienta sobre la reforma educativa.				
2.21	Las orientaciones del ATP están relacionadas con atender la demanda educativa de la reforma.				
2.22	La asesorías brindadas por el ATP le permiten fortalecer la comprensión e implementación de la propuesta curricular				

	actual.				
2.23	Las asesorías son oportunas en las situaciones académicas del aula.				
2.24	El ATP se dirige de manera respetuosa y cordial en las reuniones.				
2.25	Trabaja de forma colaborativa con los profesores para construir el aprendizaje de los alumnos.				
2.26	Las asesorías favorecen la educación inclusiva para atender la diversidad.				
2.27	El ATP Incorpora temas de relevancia social.				
2.28	Permite el vinculo entre la comunidad de y la escuela.				
2.29	Se lleva a cabo un trabajo conjunto entre ATP, Docente de educación especial y de primaria				
2.30	Se ha trabajado de manera conjunta entre directivos, docentes y ATP				

III.- VALORA DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: En el último mes,cómo valora las acciones del asesor técnico pedagógico

Nº	INDICADOR	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3.1	Las asesorías que le ha brindado				
3.2	El seguimiento de las actividades que le ha recomendado				
3.3	Sus orientaciones son decididas a sus necesidades				
3.4	Es suficiente el tiempo que ocupa en las asesorías				
3.5	Respeto los tiempos de las asesorías pedagógicas				
3.6	Cuando le asiste cubre sus expectativas				
3.7	Satisface sus requerimientos pedagógicos				
3.8	Observa el dominio de los contenidos curriculares				
3.9	Las estrategias brindadas fortalecen sus formación				
3.10	Esta dispuesto a escucharle cuando lo necesita				

IV.- En el siguiente apartado describa las asesorías que le ha brindado el asesor técnico en los últimos tres meses

4.1 Asesorías sobre discapacidad ¿Cuáles?	4.2 Asesorías sobre los programas estatales ¿Cuáles?	4.3 Asesorías sobre los programas nacionales ¿Cuáles?	4.4 Asesorías de otro tipo ¿Cuáles?

4.5.-¿Qué propone para poder posicionar al asesor técnico pedagógico en el contexto educativo?

V.- SUGERENCIAS Y NECESIDADES

Instrucciones: Describa que recomendaría para fortalecer la función del asesor técnico pedagógico.

5.1 Científicas	5.2 Técnicas	5.3 Humanas

5.4 ¿Qué requiere del Asesor Técnico Pedagógico para que usted realice su función docente de manera efectiva y eficaz?

VI.- DATOS GENERALES

1. Edad: _____ 2. Sexo: (F) (M) 3. Estado civil Soltero () Casado ()

4. zona de supervisión:

5. Turno: (Medio tiempo) (Turno completo)

6. Función: _____

7. Formación inicial _____

8. Grado máximo de estudios: _____

9. Antigüedad en la función: _____

10. Tipo de contratación: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 2

GUÍA DE ENTREVISTA A ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Datos Generales

Zona de supervisión: _____

Genero: Hombre () Mujer () Edad: _____

Antigüedad en la función: _____

Formación inicial: _____

Tiempo de servicio en la SEP: _____

Grado máximo de estudios: _____

Tipo de nombramiento: _____

Guía de preguntas

1. ¿Qué implicaciones tiene la reforma en su función de asesor Técnico Pedagógico?
2. ¿Cómo es que surge la función del asesor técnico pedagógico?
3. ¿Cómo define al Asesor Técnico Pedagógico? ¿Cómo llegó usted a desempeñar esta función? ¿En qué consistió su formación, actualización o capacitación para desempeñarse como Asesor Técnico Pedagógico?
4. Dígame, ¿cuáles son las acciones cotidianas que desarrolla en la jornada laboral?
5. Dígame ¿cuáles son los procesos de gestión que desarrolla para planear sus actividades?

6. ¿En qué o en quiénes fundamenta su actuación, en un manual de procedimientos, por ejemplo?
7. ¿Qué estrategias de asesoría brinda a los directivos y docentes? Podría narrar un ejemplo?
8. ¿Qué acciones son las que considera que definen la función del Asesor Técnico Pedagógico en la práctica?
9. ¿Qué conocimientos y qué disciplinas considera que debe saber el Asesor Técnico Pedagógico para realizar sus funciones?
10. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan su función de Asesor Técnico Pedagógico?
11. Dígame ¿En qué área de intervención considera que impacta sus asesorías?
Y ¿En cuales áreas considera que podría mejorar y por qué?
12. ¿Qué valores están implícitos en el desempeño de su función como Asesor Técnico Pedagógico?
13. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene la actuación del Asesor Técnico Pedagógico en educación especial?
14. Podría enlistar las necesidades que identifica en su función de Asesor Técnico Pedagógico, sobre todo en el contexto de la reforma educativa?
15. ¿Cómo considera que su hacer cotidiano puede mejorar y bajo que condiciones?
16. ¿Qué opina sobre lo que plantea la reforma y cómo se siente para poder atender las emanadas de esta con relación a su función?
17. ¿Qué criterios de la evaluación que plantea la reforma reafirman la función del Asesor Técnico Pedagógico?

18. ¿Cómo puede apoyar a los profesores en su profesionalización?
19. ¿Cómo se siente con la función de Asesor Técnico Pedagógico? Se siente satisfecho con el trabajo realizado como ATP?
20. ¿Qué expectativas tiene en relación a las asesorías que brinda a los directivos y docentes?
21. ¿Qué expectativas tiene en relación al enfoque de educación inclusiva y cómo impacta este en su función?
22. ¿Qué expectativas tiene en relación a la función de Asesor Técnico Pedagógico?
23. ¿Qué propone para poder posicionarse frente al contexto donde no está definida la figura del ATP?