



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

**La Formación de los Asesores Técnicos Pedagógicos y el
acompañamiento didáctico con el profesorado de preescolar.**

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta

Claudia García Rivera

Director de Tesis

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Pachuca de Soto, Hidalgo

Agradecimientos

A mis Padres

Por el ejemplo de perseverancia y constancia
Que los caracterizan y que me han infundado
siempre por el valor mostrado para salir hacia
adelante, pero sobre todo por su amor.

A mis hermanas

Ya que en todo momento me apoyaron, al
Ser mis grandes amigas, al enseñarme que la
Perseverancia y el esfuerzo son el camino
Para lograr el objetivo.

A Luis:

Que como pareja, me impulso y acompaño
para vencer obstáculos que me permitieron alcanzar mis sueños.

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y a cada uno de los maestros

que cada momento en el aula compartieron
sus conocimientos y experiencia para enriquecer
mi trayecto formativo, pero en especial.

A mi Directora de tesis

la Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva,
por ser un excelente ser humano, que me
apoyo a crecer en mi formación,
brindando la confianza y seguridad, gracias.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO I	5
Investigaciones relevantes sobre funciones que desempeñan los responsables de la formación docente continúa	
1.1.1. La formación e identidad de los Asesores técnicos pedagógicos	6
1.1.2. Desempeño pedagógico	9
1.1.3. Impacto en la gestión escolar	11
1.2. Relevancia del problema de estudio	26
CAPÍTULO II	
La globalización y sus repercusiones en el sistema educativo mexicano	29
2.1. El contexto de la globalización en la formación docente	29
2.2. Procesos de descentralización en el Sistema Educativo Mexicano	34
2.3. La formación de maestros en educación básica.	37
2.3.1. Programas y políticas nacionales para la formación continua y el desarrollo profesional de maestros en educación básica.	
2.4. La educación preescolar en el Sistema Educativo Mexicano	43
2.4.1. Introducción al nivel preescolar	
2.4.2. Transformaciones de la educación preescolar	45

	Pág.
Capítulo III	
Conceptualización, dimensiones y funciones del papel de los Asesores Técnicos Pedagógicos	54
3.1 Conceptualización	
3.1.1 Formación inicial	57
3.1.2 Formación continua y actualización	61
3.2 Conceptualización de prácticas pedagógicas	62
3.3 Concepciones de asesoramiento	
3.4 Los agentes asesores en educación preescolar en México	65
3.4.1 La formación institucional y de experiencia de los Asesores	67
3.4.2 Funciones de los agentes asesores	67
3.4.3 Competencias de los agentes asesores	71
3.4.4 Disposiciones para la construcción de las prácticas (Bourdieu)	74
Capítulo IV. Metodología	81
4.1. Definición del problema	82
4.1.1 Pregunta de investigación	
4.1.2. Objetivo de la investigación	82
4.1.3. Delimitación del objeto de estudio	82

4.2. Investigación cualitativa	87
4.2.1. Dispositivos metodológicos	91
4.2.2. Observación participante	
A). Diario de campo	
	Pág.
4.2.3. Entrevistas	
A). Semiestructurada	
4.3. Criterios de la selección de muestra	94
Capítulo V. Resultados y análisis de información	95
5.1. Análisis e interpretación de datos	
5.2 Explicación teórica y conceptual de las categorías	99
5.3 Categoría central: la cultura profesional	100
5.4 Categorías de análisis y discusión	106
Conclusiones y recomendaciones	149
Referencias bibliográficas	
Anexos	

La Formación de los Asesores Técnicos Pedagógicos y el acompañamiento didáctico con el profesorado de preescolar.

Introducción

La profesionalización docente constituye hoy en día una de las preocupaciones centrales de la educación al ser uno de los factores importantes que intervienen en ésta, determinando el nivel de calidad de los aprendizajes, lo anterior hace referencia a la importancia de revisar esta temática debido a que en los últimos años se responsabiliza a los maestros y profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos (Vaillant, 2007).

El trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos, el capítulo I aborda las investigaciones del tema, las cuales fundamentan la relevancia del problema de estudio; el capítulo dos plantea la trascendencia global que se ha originado en torno a la temática, en la cual se incluyen las reformas y políticas que se han originado para implementar la figura del Asesor; el capítulo III se integran dimensiones y concepciones que permiten entender y fundamentar el tema de investigación. El capítulo IV menciona el proceso metodológico que se implemento para la obtención de información; mientras que el capítulo V, plasma la sistematización de información, triangulación y aborda la problemática de la identidad de los Asesores Técnicos Pedagógicos y la construcción de las prácticas pedagógicas que realizan; finalmente se presenta las conclusiones derivadas de la investigación, a continuación se hace énfasis en el panorama general de los capítulos.

Como primer indicador se encuentra el análisis de la figura del asesor que permite recalca el objetivo de la investigación, porque es necesario estudiar a los responsables de brindar acompañamiento a los docentes en la formación continua, si se pretende que los docentes en servicio oferten calidad educativa en su desempeño profesional; es necesario proporcionarles elementos durante los diversos momentos de su formación, debido a que es un elemento que influye en los resultados educativos.

Tal como lo establece la OCDE (2004), que las investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito educativo dan evidencia de que la calidad del profesorado y su docencia influyen en los resultados de los estudiantes a la hora de efectuar evaluación.

Estas consideraciones dan cuenta de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey, 2009), contemplar que la mejora de eficacia docente de profesores en servicio para elevar el rendimiento de los alumnos se ha convertido en uno de los principales temas de reforma educativa en América. Por lo que se integra en el capítulo I, la recopilación de las investigaciones que recalcan la importancia de la figura del asesor para transformar las prácticas docentes, en la etapa de formación continua de los docentes, detallando las investigaciones en tres categorías: La formación e identidad de los Asesores técnicos pedagógicos, Desempeño pedagógico y el Impacto en la gestión escolar.

Debido a que a partir de continuos cambios que actualizarse o formarse, deja de ser sólo un requisito o aspecto básico en el sistema educativo y la formación docente ha tomado como base la estrategia de la Formación Docente Continua, que implica la capacitación (la etapa donde se le proporcionan herramientas), formación (entorno a valores y dominio de contenidos); actualización (estar a la vanguardia de los desafíos sociales) y perfeccionamiento (que todos los elementos que integran la formación permanente se proyecten en la práctica educativa optimizando resultados) de los docentes y/o profesionales directa o indirectamente vinculados con la educación.

Lo anterior se fundamenta en el capítulo II, el cual plasma porque en el contexto global la formación docente dejó de ser un simple requisito y se integro en las reformas educativas de los países como un elemento primordial, que no debe dejarse de lado, al integrarse en políticas que sólo se han quedado en discurso y no se reflejan en la calidad educativa, así mismo en este apartado se enfoca una breve transformación del nivel educativo del tema de estudio, para comprender el

rol que desempeña el Asesor Técnico Pedagógico en Preescolar.

El capítulo III, sin duda es un apartado indispensable ya que se compone de elementos que permiten entender, el término de los Asesores Técnicos Pedagógicos como figuras que acompañan en la formación continua a los docentes, al analizar que su función es el asesoramiento y esta conceptualización tiene sus raíces en el campo empresarial-industrial, el cual data de la década de los años cincuenta (Gupta y Coxhead, 1993); se identificaba en aquel entonces como un servicio profesional para la asistencia práctica a la resolución de problemas en cuestiones relativas a la política de la organización y a los procedimientos, con objeto de perfeccionar el ejercicio profesional, situación que se ejemplifica con la función que desempeñan los Asesores a partir de la necesidad que refleja el sistema educativo, su papel se constituye debido a que aún en la práctica se perciben deficiencias que exigían una formación continua y permanente de los docentes donde se proporcione herramientas para que enfrente los desafíos actuales que demanda su trabajo, situación que llevó a constituir el acompañamiento del Asesor Técnico Pedagógico en el trabajo cotidiano del docente, de ahí la articulación con la orientación enfocada al área laboral, que permitiría perfeccionar al individuo en su trabajo.

Es a partir de lo anterior, que se considera importante identificar qué factores constituyen la selección de los ATP'S, qué estrategias de aprendizaje se establecen y que tan congruentes son con las competencias que se pretenden favorecer durante los procesos de formación. Mediante el planteamiento de algunos ejes de reflexión a partir de la identificación de los ámbitos, funciones y asignación constituyendo su denominación. Los cuales se plantean en el capítulo IV, el cual permite identificar el proceso metodológico, los objetivos y así el diseño de instrumentos que permitan responder, recolectar los datos de la investigación. Los casos que formaron parte del trabajo fueron con base a los criterios del investigador, los cuales se enfocaron al trabajo desde el Centro de Maestros y al asesoramiento en zonas escolares, con el objetivo de identificar funciones del asesor en diferentes escenarios.

Se revisa información y se contrasta con la capacitación que llevan a cabo los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP'S), con la finalidad de detectar algunas características y factores que contribuyen a que, un docente se nombre como Asesor para el acompañamiento en la formación continua y actualización de los docentes; abordando los procesos de capacitación no sólo de manera unidireccional, sino mediante la diversificación de enseñanza y la construcción de sus prácticas didácticas.

Finalmente se integra el capítulo V con el procesamiento y análisis de la información, en este se construye las categorías a partir de los instrumentos, así mismo se triangula los datos para explicar teóricamente los acontecimientos importantes de la temática abordada.

La conclusión rescata la importancia que ejerce el papel del Asesor en la formación docente, en este apartado se identifican los elementos para brindar algunas sugerencias que el sistema educativo, no debe dejar pasar por alto, entre ellas cuidar procesos de selección, claridad en criterios y competencias formadoras de los ATP, perfil claro, etc.

Capítulo I.

Investigaciones relevantes sobre funciones que desempeñan los responsables de la formación docente continúa.

Para iniciar esta investigación, es necesario retomar los estudios que se han realizado en torno al tema de las funciones del asesor como responsables de la formación docente continua, por lo que, se requiere de una exhaustiva revisión de trabajos vinculados con este estudio. Conocer que se ha hecho, cómo y con qué objetivo, lleva a replantearnos un conocimiento más amplio sobre lo que se está generando. Sin duda el estado del conocimiento constituye, una forma de acercarnos al tema de estudio.

Como señala Schmelkes (1998), como investigador, este proceso de búsqueda nos indica los enfoques que otros autores han tomado en relación con el problema de investigación que se va a realizar, para prestar atención especial a las metodologías y a las opciones de resolución expuestas por otros expertos, de esta manera, el trabajo se está proyectando en un área de conocimiento existente y contribuye a ella. Debido a que rara vez es uno la primera persona que desea solucionar un problema específico, lo más probable es que otros investigadores ya hayan trabajado en el tema y quizá tengan algo escrito acerca de lo que se está planeando realizar, por lo que es importante que considerar estos trabajos

Con respecto a la búsqueda de información, la investigación documental que se ha realizado tanto en investigaciones, trabajos de tesis, artículos y otros permiten el abordaje de la temática desde diferentes categorías con respecto al estudio; por ejemplo con respecto a las prácticas pedagógicas que realiza el Asesor Técnico Pedagógico, su trabajo académico y administrativo, así como el impacto de éste en el proceso de formación continua de los docentes en servicio, se ha revisado en algunos bancos de información como es el IRESI (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa); REDALYC (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal); COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) y Revistas (Perfiles educativos de la

UNAM); ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), etc.

A continuación de manera breve se citan los autores que abordan la temática del problema de investigación, identificando que se enfocan en la educación básica.

El estado de conocimiento se clasificó las investigaciones, artículos y tesis referentes al tema en tres categorías que integran el papel y función del Asesor Técnico Pedagógico.

Figura 1. Categorías de las Funciones del Asesor técnico pedagógico



1.1.1 La formación e identidad de los Asesores técnicos pedagógicos

Esta categoría se conforma por investigaciones que mencionan la temática de la Asesoría Técnica Pedagógica con eje central en la formación y consolidación de un Asesor y algunas acciones que desempeña. La información se retoma de las memorias en extenso de algunos congresos como es el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa la cual es una asociación civil, establecida el 23 de septiembre de 1993, que reúne a investigadores profesionales del país, con

el objetivo central de promover la investigación educativa dentro de los estándares más altos de calidad, también se encarga de revisar y difundir estados de arte de la investigación educativa en México cada 10 años, así como convocar la participación de congresos que a partir 1993 se llevan a cabo cada 2 años en diversos estados.

Con respecto a esta información, encontramos en la investigación presentada en el Congreso de COMIE (2009) por Torres, Anzures y Ruvalcaba, un trabajo que señala el interés por comprender los significados de los asesores pedagógicos adscritos a supervisores o jefaturas de sector de nivel primaria, en la Ciudad de Torreón, Coahuila. El propósito general es describir, analizar y comprender los significados que el asesor técnico pedagógico ha construido sobre sus acciones, a través de su participación en el desarrollo del currículum. Su metodología empleada es etnográfica, revisando las acciones del Asesor Técnico Pedagógico se identificó que son innumerables, acordes a la subjetividad de cada asesor; pero esas acciones tienen un valor que oscila, hacia el sentido de la institucionalidad, encaminada hacia la representatividad del sistema hegemónico o bien, hacia la búsqueda de futuros diferentes.

Por otra parte, Vargas (2004), realiza una investigación con el título: "De los SEIEM: Una figura educativa en Construcción", se inicia a partir de la necesidad de indagar sobre el pensar y el hacer de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) de educación elemental de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y cómo se conciben a sí mismos; así como de conocer cuál es la relación desde su pensar, entre su hacer y su formación en la cotidianeidad; y considerar que esta figura tiene una falta de reconocimiento como sujeto protagónico proclive a formarse en el proceso, como se puede observar en distintos documentos que determinan las políticas educativas. El Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) de los SEIEM, por medio de constituir un Equipo de Investigación Colaborativa (EIC) bajo la asesoría de la doctora Carrasco, del Centro de Estudios Educativos (CEE),

promovió una investigación educativa que testimonie esta situación y genere una plataforma de solución alternativa a esta condición problemática, pero sobre todo sea una base para mejorar la trascendente tarea pedagógica que cada día se lleva a cabo por miles de profesionales de la educación denominados asesores técnico pedagógicos (ATPs).

Asimismo, Conde (2001), publicó un artículo en la Revista de Educación titulado "Quien apoya académicamente a los maestros", presenta una síntesis del diagnóstico de las estructuras de supervisión y apoyo en Nuevo León, elaborado por encargo del instituto internacional de investigación educativa de la UNESCO, en el que se describen y analizan los aspectos normativos y prácticos del trabajo realizado por las distintas figuras de orientación y apoyo académico con las que cuentan el docente de primaria en el estado de Nuevo León. Enfatiza una premisa básica: la calidad educativa ocurre en cada una de las escuelas, por ello los maestros deben asumir un franco compromiso para cumplir con los propósitos educativos; sin embargo, no pueden hacerlo solos, sino que requieren del apoyo y orientación de directivos, supervisores, jefes de sector, asesores pedagógicos y cuerpos técnicos en general: en este sentido, lo deseable es que estas figuras de supervisión y apoyo realicen una gestión pedagógica. Ofrece alrededor de las premisas una reflexión en tres preguntas: ¿quiénes asumen la responsabilidad en los resultados educativos?, ¿quiénes deben apoyar a los docentes para que logren mejores resultados educativos? posibilidades de una gestión pedagógica.

López, (1998), presenta una investigación abordando la "Formación de los asesores pedagógicos desde la cotidianeidad de la escuela primaria". Menciona que en la TEBES (Transformación de la escuela básica desde la escuela) desde 1996 se enmarca como núcleo problemático la formación permanente del profesorado delimitando como campo investigativo la formación pedagógica y como sujetos participantes los asesores pedagógicos de la UPN (Universidad pedagógica Nacional), los Asesores Técnicos y los asesores del PRONALEES (programa nacional de lectura y escritura), la investigación se llevó a cabo en el

ámbito de la escuela primaria especificando como objeto de investigación la formación del asesor pedagógico desde la cotidianidad de la escuela primaria. Se presenta un cuadro que muestra el modo en el que se ha realizado la investigación indicando ciclos y momentos.

1.1.2. Desempeño pedagógico

La categoría que a continuación se presenta, se enfoca en el desempeño pedagógico, en el cual se hace referencia a la construcción de prácticas didácticas, estrategias que inciden en los propósitos de Programas de Formación Docente, las investigaciones se extraen de la Revista Iberoamericana de Educación.

Castro (2008), llevó a cabo un estudio referente: “El papel de los asesores técnicos pedagógicos en el desarrollo profesional”, considerando que el trabajo en los centros escolares tiene una orientación definida; lograr propósitos educativos planteados en el plan y programa de estudio de cada nivel educativo, enfocándose en los actuales planteamientos curriculares, exigen mayor competencia del docente acerca de esta misión basada en un estilo de trabajo enmarcado en la autogestión escolar con base teórica metodológica con enfoque metodológico desde la investigación acción, modelo que se ha venido implementado desde inicio de la década de los noventa. El autor considera importante elaborar un diagnóstico acerca de cómo se está llevando la práctica del trabajo escolar y las dificultades que impiden el logro de los propósitos.

En este sentido, igualmente, Serrano (2007), llevó a cabo un artículo con referente de Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes, en el cual analizan las tramas de los participantes de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua en diferentes estados de la república mexicana, cuya punta de lanza fue el Programa Nacional de Actualización permanente, realizó análisis de datos y entrevistas a diversos colectivos docentes,

equipos técnicos de apoyo, supervisores e integrantes de centros de maestros, bajo las siguientes agrupaciones: la dinámica grupal y la trama de relaciones, para mostrar efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del programa ha dejado en los profesores, en los colectivos y en los responsables institucionales. Finaliza con algunos cuestionamientos sobre las características de la estructura del programa, los efectos en los agentes, la carrera magisterial y la estructura de la educación básica.

López (2009), coordina una investigación de la Asesoría técnica pedagógica: en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que presenta la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 en donde se estudia primordialmente el desempeño y funciones que asume un Asesor técnico Pedagógico en el estado de San Luis Potosí, al identificar como un elemento clave para alcanzar la calidad educativa, sin embargo, en ella se clarifica de manera puntual porque es un tema pendiente en la agenda de México:

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

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

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

prioritarias es aún tema pendiente en la agenda de la investigación educativa en México.

Con el trabajo ya mencionado, se permite analizar y fundamentar la importancia de abordar la formación del ATP y su desempeño, al comprender que a pesar de que no es una figura que se mencione mucho en las investigaciones, sobre todo el asesor de educación preescolar, se identifica que se encuentra inmerso en la preocupación actual de la educación al contemplar la formación docente, como un elemento clave para optimizar resultados, al reflexionar quién es el responsable de impartir dicha formación, al asimilar que el Asesor técnico pedagógico es un actor indispensable de la renovación y práctica pedagógica.

1.1.3. Impacto en la gestión escolar

En la tercera categoría se incluyen trabajos cuyo objetivo a estudiar, constituye el impacto de los Asesores Técnicos Pedagógicos como agentes que intervienen en el cambio y mejora institucional, al ser integrantes que fortalecen la calidad del trabajo educativo. Los trabajos que se presentan algunos se retoman de la Revista Iberoamericana de Educación y de la base de datos de la biblioteca Gregorio Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional de México, en la que se encuentran tesis de la Universidad Pedagógica Nacional tanto de Licenciatura como de Posgrado.

Al entender la mejora institucional en este desafío, es necesario que se genere y continúe el conocimiento de manera significativa y comprometida, por lo que se necesita, liderazgo, apoyo y asesoría; al entender el papel que desempeñan los ATP. Es por eso que los trabajos que integran este apartado se focalizan en las acciones que pueden o emprenden estos actores del Sistema Educativo para fortalecer la educación.

En el 2009 se presenta una investigación con la temática: “Impacto del Asesor técnico Pedagógico en los Centros Escolares de Educación Primaria en el estado de Sonora”, elaborada Morales, estudiante de Doctorado de Planeación y Liderazgo Educativo. La investigación que plantea el papel del asesor técnico pedagógico (ATP) como pieza clave en la capacitación de los docentes frente a grupo en educación primaria. Su función consiste en proporcionar estrategias de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras. Sin embargo, no se da así en la realidad, por distintas razones: no existe un manual que regule sus funciones, así como tampoco un reglamento que especifique un perfil del ATP. Por lo tanto en la mayoría de los casos quien lleva a cabo esta labor no puede capacitar, si él desconoce, aquello que debe brindar a sus asesorados. La investigación gira en torno a cual es el impacto real en los centros de trabajo.

González, presenta una artículo de investigación, con la temática: “El Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en la funcionalidad de las cuatro dimensiones de la gestión educativa en el estado de San Luis Potosí”; menciona la gestión como una práctica innovadora dentro del campo educativo, analizando procesos de intervención de los sujetos que participan en este ámbito. Una de las figuras centrales que participan de dicho asunto son los Asesores Técnicos Pedagógicos de una manera tácita debido a su condición de indefinición de las funciones a emprender. Esta ponencia recupera brevemente la apertura de la investigación sobre los factores que interviene en el desempeño del ATP de educación básica dentro de las dimensiones de la gestión para elevar la calidad educativa en el Estado de San Luis Potosí, al vincularlo con los sujetos de los cuales participa.

Torres y Serrano (2007), llevaron a cabo un artículo con referente de Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes, en el cual analizan las tramas de los participantes de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua en diferentes estados de la república mexicana, cuya punta

de lanza fue el Programa Nacional de Actualización permanente, realizó análisis de datos y entrevistas a diversos colectivos docentes, equipos técnicos de apoyo, supervisores e integrantes de centros de maestros, bajo la siguientes agrupaciones: la dinámica grupal y la trama de relaciones, para mostrar efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del programa ha dejado en los profesores, en los colectivos y en los responsables institucionales. Finaliza con algunos cuestionamientos sobre las características de la estructura del programa, los efectos en los agentes, la carrera magisterial y la estructura de la educación básica.

Es importante destacar que para entender algunos elementos de la formación docente continua se retomaron varios documentos de diversos países donde se aborda como se implementa dicha formación.

La figura del asesor técnico pedagógico en algunos países de Europa y América Latina.

Con la finalidad de explicar las tendencias internacionales que han focalizado la formación docente como clave para optimizar resultados educativos en algunos países latinoamericanos (Estados Unidos, España, Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, etc.), después en segundo plano comprender como se han implementado estas políticas en función de conformar sistemas de formación docente al contrastarlo con lo que sucede en México. Para entender el tema de la formación docente se retoman dos vías: una en base a lo histórico contextual de reformas educativas y la segunda a estrategias académicas.

Argentina

Es a finales del siglo XIX que se inicia con la organización de la formación sistemática del maestro, creando carrera magisterial que abarcaría dos años y medio, con una tendencia tecnicista para generar una división técnica del trabajo escolar al separar planificadores, evaluadores, supervisores y docentes. En 1987

se desarrollaba un curriculum alternativo para la formación de Maestros de enseñanza Básica, es a partir del proyecto MEB en 1991 cuando el Ministerio de Cultura y educación en Argentina puso en marcha un programa de transformación de la formación docente que respondía a las reformas a las que se enfrentaba América latina, en 1992 la ley de transferencia de Servicios Educativos, oferta capacitación docente centrado en el trabajo de formadores de formadores.

El Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado se ocupó del proceso de reforma y acreditación de los institutos de formación docente. Esta propuesta refiere a una evaluación externa que dé cuenta de la calidad y factibilidad del proyecto educativo institucional, de la titulación de nivel superior, universitario y no universitario del personal directivo y docente de cada establecimiento; producción científica, académica, pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos; las autoridades provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires diseñarán sus planes de desarrollo.

Periodicidad de la acreditación serán por un período limitado. La evaluación, en este contexto, opera como un instrumento más de regulación y supervisión, que permite a las instituciones reencauzar las acciones emprendidas, buscando

En este se constatará que la carrera por la que se solicita validez nacional del título que otorga haya tenido dictamen favorable, que la jurisdicción haya emitido la normativa correspondiente y que el Instituto Formador de Docentes donde se cursa esté acreditado o en proceso de acreditación. Cada provincia designó una comisión evaluadora integrada por “profesionales de notable trayectoria”; sujeto de Aprendizaje y cursos de Enfoques Institucionales, se establece que es obligatorio que los capacitados y capacitadores sean evaluados (debe figurar en la presentación de la convocatoria el modo en que se evaluará a los participantes de las acciones).

Chile

La formación de maestros en 1813 inicia con requisitos que incluían concursos y exámenes, empezaron a detectar precariedad en la capacitación de maestros lo que llevo a plantear un sistema de formación a docentes en servicio. Retomando de pedagogos alemanes algunas fases para modernizar y optimizar resultados estableciendo Universidades en Ciencias de la Educación, constituyendo en 1991 Sistema de Capacitación Docente para lograr asignar una excelencia pedagógica denominando esta fase de formación como perfeccionamiento que en las reformas de los 90's integran dar incentivos salariales a los docentes que se prepararan y se reflejará en su desempeño profesional.

Las políticas implementadas por el gobierno chileno para la evaluación del desempeño de las instituciones educativas y de los profesores están contempladas en el Estatuto Docente. Las evaluaciones son dos: una se basa en el desempeño de las instituciones y la otra directamente en el desempeño docente en el aula. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED) se puso en marcha en 1996, este evalúa a colegios que reciben subvención estatal e integra en la medición distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y compara establecimientos que atienden a poblaciones de características socioeconómicas equivalentes; fundamental fomentar la participación de los docentes, pero que la calidad de su propia educación deja mucho que desear.

Por eso, el gobierno chileno decide otorgar apoyo financiero a propuestas de mejoramiento de formación docente presentadas por 17 universidades del país, tanto público como privado. De este modo, el Estado entrega a las universidades la responsabilidad de diseñar un mejor modo de preparación docente, de acuerdo a las demandas actuales. Por otra parte, los responsables de la formación docente perciben que a pesar de que esta situación fue mejorando en los últimos años subsisten ciertos problemas en relación a habilidades básicas necesarias para lograr un buen rendimiento académico y especialmente para desempeñarse . Por

eso se plantea la necesidad de mecanismos que aseguren la calidad de la formación docente, la cual se expresa en la elaboración de estándares reguladores y de una prueba para medir habilidades básicas de los postulantes a la profesión.

Uruguay

La reforma uruguaya de 1996 conjuga en su estrategia dos aspectos. Por un lado, mejora la calidad de la formación de los docentes, teniendo como objetivo mejorar la calidad de los recursos humanos. Por otro lado, otorga un rol muy importante a la equidad social. Los objetivos centrales de la nueva política educativa son los siguientes:

- La consolidación de la equidad social.
- La dignificación de la formación y la función docente.
- El mejoramiento de la calidad educativa.
- El fortalecimiento de la gestión institucional.

Según el informe de la Administración Nacional de Educación Pública *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999*, las líneas de transformación que se plantean en cada nivel de la educación, a partir de los cuatro objetivos referidos, requieren de inversión en infraestructura y equipamiento, capacitación masiva e intensiva de docentes (a diferentes niveles), y la extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP a los alumnos de más bajos recursos.

En Uruguay, no existe un sistema formal de evaluación de las instituciones formadoras de docentes. Los CERP constan un sistema de referentes académicos que proveen orientación a los formadores y a las propuestas curriculares. La supervisión administrativa, por otra parte, la lleva a cabo la Secretaría de Capacitación Docente. Si bien la Dirección de Formación y Perfeccionamiento

Docente tenía un sistema de inspectores, en la actualidad el mismo no está funcionando.

El Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente inició sus actividades en 1996 con el objetivo de potenciar el desarrollo profesional de los docentes a través de la ejecución de actividades de capacitación, así como la entrega de materiales y recursos pedagógicos y didácticos para su utilización en la acción docente y en los procesos de autoformación individuales y grupales.

España

La formación docente que se proporciona durante el desempeño profesional en España se denomina formación continua, la cual es concebida como un proceso de perfeccionamiento en las competencias profesionales de una persona después de finalizar su formación inicial, esto se vincula con la educación permanente.

Esta etapa formativa ha experimentado un desarrollo decisivo en la última década, desde la firma del Acuerdo Nacional de Formación Continua que regulaba la asignación de recursos públicos a la financiación de la formación continua de los trabajadores.

Actualmente se ha cambiado de modelo y se ha optado por una gestión diferente de las ayudas públicas a la formación continua, se orienta a capacitar a los trabajadores para alcanzar los objetivos de la organización, pero también a su desarrollo como personas, con las grandes potencialidades que ello comporta tanto para el individuo como para la organización y la sociedad en su conjunto.

Se analiza la evolución que la Formación Continua ha experimentado en España en las últimas décadas, se observan claramente dos etapas separadas por un hecho decisivo: la firma del Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) a finales de 1992, en la que se crea la Fundación para la Formación Continua

(FORCEM), como un aspecto fundamental del ámbito estatal encargado de la organización, la gestión, el apoyo técnico y el seguimiento de la formación que se desarrolle en el marco de los acuerdos nacionales.

El Acuerdo pretende convertir la formación continua en herramienta estratégica real para las organizaciones. Por ello se plantean los siguientes objetivos: estimular la inversión en formación, como estrategia para aumentar la competitividad de las organizaciones; Aumentar los niveles de cualificación de los trabajadores, para optimizar sus oportunidades de promoción profesional y social; Promover el desarrollo de modelos que garanticen una formación de calidad, que responda a las necesidades de las organizaciones.

Se informó hace poco sobre los cambios que el Gobierno de este país ha empezado a introducir en el ámbito de la formación docente en la enseñanza secundaria y primaria. Los primeros, deberán completar, en un año adicional, un master, luego de 4 años para la obtención de su licenciatura. Los maestros primarios, en tanto, pasarán a tener en adelante una formación de cuatro años y no de tres, como era hasta ahora. En general, se pondrá mayor énfasis en disponer de un período de práctica para ambos niveles de formaciones.

Esto viene a señalar la importancia que España está dando a la formación docente de calidad para, desde allí, levantar la calidad de su educación que, no nos olvidemos, es la más baja de entre los países europeos evaluados por la OCDE.

Colombia

En la década de los 90's Colombia al igual que los países latinoamericanos sufrió transformación de su sistema educativo. La reforma fue iniciada como consecuencia del movimiento pedagógico colombiano y de la nueva Constitución del año 1991 que dio lugar a la sanción de la Ley General de Educación en 1994, conocida como "Ley 115".

Entre los aspectos fundamentales que fueron reformados en relación con la formación de los docentes, fue el pasaje de la formación docente inicial que se ubicaba en el nivel medio, a la educación superior, a través de la creación de un “ciclo complementario” de dos años de duración en la Escuelas Normales y/o de la formación de grado en la universidades y facultades de educación.

La actual formación continua de los docentes se denomina como formación permanente en Colombia parece estar marcada por un modelo de tipo descentralizado, que deja en manos de los Comités Departamentales las principales decisiones en las materia.

Los programas de formación permanente o en servicio están caracterizados por la realidad y contexto de cada una de las regiones o entidades territoriales del país, las cuales tienen como base para su presentación por parte de las instituciones formadoras de educadores, los términos de referencia y los requerimientos de forma, contenido y calidad definidos en cada uno de los respectivos comités (Informe OEI, 1999).

Para ello, en cada ente territorial se conformaron Comités de Capacitación con la presencia de diferentes sectores de la sociedad, entre ellos y principalmente las facultades de educación. Cada Secretaría de Educación debe definir su Programa de Formación Permanente de Docentes.

Se propone con dicha formación la “cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras”. Para ello, se pondrán en marcha acciones y estrategias que fortalezcan la identidad profesional de los maestros, como portadores de saber y constructores de cultura para aportar al diseño y ejecución de las políticas públicas educativas.

Los Documentos, decretos y resoluciones que forman parte de la normativa de la educación colombiana, permiten identificar tres rasgos centrales que definen el enfoque para la formación y los sistemas de capacitación en servicio de los docentes: la estrecha articulación entre formación teórica y práctica; la investigación como actitud y competencia transversal de los programas y la pedagogía como disciplina fundamental de la profesión y la formación docente.

Estos principios han llevado al desarrollo de procesos de formación de los maestros en servicio basados en los modelos de la investigación- acción educativa, y en los principios del docente reflexivo, investigador de su práctica para sentar las bases de un proceso permanente de análisis crítico y transformación de las formas de enseñar.

Estados Unidos

Una de las características más sobresalientes del sistema educativo en los Estados Unidos es la descentralización, donde cada uno de los 50 estados tiene autonomía para adoptar sus propias políticas y programas de educación, lo cual remite a que no exista una estructura uniforme, cada entidad le compete organizar ciclos, contenidos, programas etc.

El perfil descentralizado y autónomo del sistema educativo, también alcanza a la Organización de la formación docente, a las políticas fijadas para el otorgamiento de la habilitación profesional y a la evaluación de su desempeño, entre otros aspectos, sin embargo es posible detectar algunas tendencias de carácter nacional en las políticas y en las prácticas de formación permanente que serán descritas a continuación.

En las últimas décadas, Estados Unidos ha trabajado en la expansión de políticas reguladoras relacionadas con la formación docente y el desarrollo profesional que

parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación.

Al considerar la certificación como un elemento clave al ser el proceso mediante el cual una entidad confiere reconocimiento profesional a una persona que ha realizado estudios y obtenido cierta calificación en alguna entidad o asociación, para alcanzar la certificación se debe aprobar un programa de formación docente nivel universitario mediante supervisión del aula y un examen que refleje los conocimientos básicos que debe tener un docente.

Posteriormente, los docentes luego deben conseguir su licencia o certificación estándar, la que se obtiene tras pasar un cierto número de años de experiencia en el aula (entre tres y cinco) bajo la guía de un docente más experimentado y rendir los exámenes fijados por cada estado.

Sin embargo, la mayoría de los estados otorgan la licencia para enseñar luego de algunos años de ejercicio profesional, al puntualizar la de formación permanente del docente, así mismo cada institución es responsable del financiamiento y tiempo para apoyar la actualización y mejora.

Los programas de actualización docente no se han dejado de lado con el movimiento educativo que en los años ochenta, entre las estrategias seguidas se encuentra el desarrollo profesional de los docentes al impulsar la participación de las Universidades en la formación permanente y la creación de vínculos y acuerdos entre las universidades y las escuelas a través de diversos proyectos de colaboración, investigación, mejora e inducción al magisterio.

Para promover el desarrollo profesional y la actualización de los docentes en Estados Unidos existen iniciativas que responden a alguna de las siguientes orientaciones: Trabajo colaborativo en las escuelas, a través de instancias de desarrollo curricular, planificación, proyectos conjuntos, mentorías, etc.; redes de

maestros y profesores, formación de comunidades de práctica; Colaboración y asociación entre escuelas e instituciones de educación superior o universidades para la investigación o desarrollo de otros programas de mejora docente y de la enseñanza; Desarrollo de estándares para la certificación, habilitación y evaluación profesional.

Las Escuelas de Desarrollo Profesional colocan en un pie de igualdad a los docentes de las universidades y a los maestros de las escuelas, e intentan romper con la clásica jerarquía existente entre conocimiento experto y práctico que subordina el segundo al primero, para ofrecer nuevas oportunidades de mejora profesional que partan del prestigio y reconocimiento de la tarea del docente.

La escuela se beneficia del conocimiento y la investigación desarrollada por las universidades y está en contacto permanente con sus adelantos. A su vez, las universidades aprovechan el vínculo con las escuelas como retroalimentación para sus teorías y un modo de estar más informados sobre las prácticas.

Una de las estrategias empleadas es la formación de “maestros mentores” para realizar trabajo colaborativo y de apoyo a docentes principiantes. La tarea del mentor es asesorar didáctica y personalmente a un compañero que recién se inicia en el ejercicio profesional ya sea a través de la supervisión clínica que sigue un proceso de planificación – observación – análisis de la enseñanza, o de entrevistas abiertas.

Ambos profesores (principiantes y mentores) se benefician y desarrollan profesionalmente. Algunas investigaciones destacan el impacto positivo que tiene sobre el mentor la participación en este tipo de iniciativas, al permitirle reflexionar sobre su propia práctica, modificar sus puntos de vista y mejorar sus competencias de enseñanza como resultado de la observación, asistencia e interacción.

España

El sistema educativo de España se constituye de los resultados de su reforma educativa y de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 ha dado mayores facultades a las Consejerías de Educación que gestionan el sistema en cada una de las 17 comunidades y 2 ciudades autónomas del país.

El Instituto Superior de Formación del Profesorado es el órgano del Ministerio de Educación que organiza los programas y actividades de cualificación y desarrollo profesional de los docentes en todo el país. La formación docente inicial se realiza en las universidades, las características, duración y status de la formación de maestros para la enseñanza primaria e infantil difiere de la que presentan los profesores de secundaria.

Para la formación docente inicial se debe realizar estudios de diplomatura correspondientes al primer ciclo universitario (tres años de duración); mientras que los segundos completan estudios de licenciatura universitaria en su disciplina (que duran entre cuatro a cinco años) y luego, deben realizar un ciclo complementario de un semestre o un año para su formación pedagógica y la realización de prácticas de enseñanza, este ciclo denominado como CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica).

Mientras que la formación de los docentes de nivel primario, educación infantil y educación especial es criticada por ser demasiado corta, la preparación de los profesores de media es cuestionada por su énfasis en la formación disciplinar y su escasa preparación para la práctica de enseñanza.

La ley de educación del año '90 –LOGSE- estableció como requisito de ingreso a la docencia de nivel secundario, la posesión por parte de los profesores del título de especialización didáctica –además del diploma de su especialidad profesional,

se implementó el “Curso de Cualificación Pedagógica” (CCUPE) con una duración mínima de un año y un período de práctica docente supervisada.

La legislación educativa de España prevé el desarrollo de actividades de formación permanente para los docentes.

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, que debe realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Las Comunidades Autónomas son las responsables de programar y planificar las actividades necesarias para esta formación, garantizando una oferta diversificada y gratuita por medio del fomento de los programas de formación permanente y la creación de centros o institutos para la formación del profesorado.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, enfocada a la función docente, establece las bases para la formación permanente de dicho profesorado y vincula la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, fijando en consecuencia la necesidad de atender prioritariamente a la formación y actualización de los docentes.

Las Comunidades Autónomas están desarrollando legislación específica sobre la formación permanente del profesorado: regulando convocatorias, reconocimientos, certificaciones y registros de las actividades de formación permanente del profesorado, y estableciendo equivalencias de actividades de investigación y de titulaciones universitarias.

El modelo de formación permanente del profesorado ha sido configurado a través de la participación de distintos agentes.

Por otra parte, existe un mecanismo que recompensa los esfuerzos personales de capacitación de los profesores, a través de estímulos económicos. Los docentes

reciben aumentos en su salario en función de la cantidad de créditos que vayan completando a lo largo de su carrera.

La formación permanente del profesorado es una competencia descentralizada y por lo tanto se configura a través de la participación de distintos agentes e instituciones. Las instituciones de carácter público que se encargan de ella difieren según la Comunidad Autónoma de que dependan. Las propuestas de la Administración Educativa y de los profesores, representados por sus sindicatos y Colegios Profesionales forman parte de los planes de las Comunidades Autónomas.

En la mayoría de las Comunidades existen los centros de formación permanente del profesorado llamado CEP (Centros de Profesores) además de los departamentos universitarios, los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades o instituciones similares que también contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. En los Centros de profesores se gestiona por iniciativa de los propios docentes, quienes diagnostican las necesidades de actualización, planifican las actividades, organizan las diversas iniciativas de formación y las evalúan. Desde sus comienzos se plantearon asumir una orientación innovadora para la capacitación, ofreciendo otras alternativas frente al tradicional curso o taller del corte académico y teórico.

Para concluir el capítulo es importante mencionar, que la revisión y búsqueda de investigación permite establecer y clarificar los lineamientos, que darán pauta para definir por qué es fundamental conocer y comprender que resultados se han obtenido de los Programas de Formación Docente y la necesidad de identificar como figura clave de estos logros a los Asesores técnicos Pedagógicos, los cuales fungen como responsables de dicha formación y sin embargo no existe en nuestro país aún un sistema que consolide su formación y perfil para desempeñarse. Así mismo con este panorama permite ubicar el objeto de estudio de la investigación, no sólo enfocada a una categoría sino a partir de la conexión entre la formación

que reciben para desempeñar las funciones y cómo se proyecta en su trabajo cotidiano, a partir de ello se plantea la importancia de revisar la temática.

1.2. Relevancia del problema de estudio

El acompañamiento de los Asesores Técnicos Pedagógicos en la formación continúa de los docentes para la calidad educativa

En la actualidad nos enfrentamos a un contexto de continuos cambios, por lo que se espera en el ámbito educativo que los docentes no sólo sean actores de vocación, sino profesionales de la educación, con una distancia entre el discurso y lo que se hace en la práctica, con el apoyo para la formación continua de los docentes de personas que se acercan y que deben vincularse para dar continuidad a un proyecto emanado de políticas educativas nacionales e internacionales. Al visualizar a esos sujetos que deben cubrir expectativas en los docentes que dan como un hecho que son más preparados porque son Asesores Técnicos Pedagógicos, también hay que considerar la visión de los otros, así como identificar sus responsabilidades y estrategias para implementar sus actividades pedagógicas.

A diferencia de los retos que el Siglo XX demandó al Sistema Educativo, entre los que destacaron el lograr la expansión de la matrícula y aumentar el número de años de escolaridad de la población correspondiente a la cobertura de la educación preescolar, este nuevo siglo exige a los sistemas educativos dos aspectos fundamentales:

- Elevar la calidad de los servicios y equidad de condiciones para los diferentes segmentos de la población.
- Análisis y reflexión del proceso educativo, no sólo debe detenerse en nuestra concepción sobre la forma y los modos en que los niños aprenden,

sino en el papel de los profesionales de la educación al identificar que existen diferencias en el modo en que aprenden los niños preescolares, y el modo en cómo los adultos se apropian del conocimiento de una práctica profesional.

Lo que se plantea en el párrafo anterior, retoma algunos elementos a la práctica profesional, entre estos la función de agentes sociales que comparten las tradiciones de una profesión, integrando convicciones de las acciones, los métodos utilizados, las técnicas, los lenguajes y las herramientas características que se utilizan dentro de espacios educativos determinados. Es por eso que el trabajo del profesional de la educación, se construye desde sus espacios de práctica: observando, escuchando e implementando prácticas de evaluación para revisar sus acciones con los resultados que obtienen. La identidad tan necesaria para reconocer su trabajo, como disposición a lo nuevo no es una negativa, sino una necesidad que les compete estipulada institucionalmente, sin dejar a un lado que estos sujetos (ATP) son producto de historias de vida.

Contemplando estas características que integran su formación y se proyectan en su trabajo, se ha constituido una dimensión en la que se enfoca el proyecto de investigación, denominada pedagógica y se constituye bajo tres ejes: el primero visualiza la formación del asesor técnico pedagógico, implica conocer el aspecto académico con la que ingresa un docente y la institucional que consolidan el papel del asesor; el segundo se centra en las funciones que realiza un asesor tanto en lo pedagógico como en lo administrativo y finalmente se vinculan los dos aspectos anteriores para identificar las prácticas pedagógicas en el logro de aprendizaje, a partir de la concepción de éxito o fracaso escolar de los estudiantes. Por otra parte, también, se analiza el desarrollo profesional de los docentes y la intervención didáctica que desempeña el asesor técnico pedagógico para alcanzar los objetivos de una cultura profesional, la cual se muestra como un proceso en la etapa de formación continua de los docentes.

Stenhouse (1987), plantea que sin los esfuerzos del docente jamás se logrará la mejora de las escuelas, pero que los trabajos individuales son ineficaces, si no están coordinados y apoyados. Indica que la formación docente, desde una perspectiva personal puede promover experiencias de innovación en la práctica profesional de algunos docentes, pero no traspasará para la innovación institucional si no se integra en las prácticas colectivas de los profesionales de una institución.

Es por eso que se considera como acciones oportunas hacia los actores de un sistema educativo, a las personas que asumen esta responsabilidad de acompañar y orientar en el trabajo a los docentes, no sólo para un desarrollo profesional que tenga como significado la trascendencia en aprendizajes significativos.

La figura del asesor, será vital para comprender que su apoyo no sólo se sujeta a un espacio del aula, sino todo el entorno, al reconocer que cada docente constituye diversos procesos de enseñanza- aprendizaje, mencionando una formación multirreferencial que integre no solo lo laboral, también lo personal y social, etc.

Capítulo II

La globalización y sus repercusiones en el Sistema Educativo Mexicano

2.2. El contexto de la globalización en la formación docente

En la actualidad el sistema de educación, no se encuentra exento de las turbulencias e inquietudes por las nuevas exigencias sociales que emanan de la globalización proyectando una complejidad. En primer lugar de la historia de la globalización, se encuentra la modernidad, un componente de la Sociedad del conocimiento, por eso la referencia de Zygmunt (2008), al referirse al tiempo líquido que todo se encuentra en constante mutación y es necesario contar con las capacidades necesarias para enfrentar esos desafíos que presentan las estructuras sociales.

Sin duda, una de las tendencias que emergen hacia la modernidad parte de la globalización, por los elementos históricos, políticos, sociales y económicos que la integran, frente a la inmersión económica se busca el vínculo con el mercado laboral que día a día demanda individuos competentes y ante esta competitividad para obtener los elementos necesarios se integra un objetivo enfocado alcanzar niveles de calidad y eficiencia.

Es necesario entender la globalización como la transformación sustancialmente de la forma de percibir y pensar el mundo, la revolución del conocimiento, ante el cambio tecnológico y la discusión global para construir conocimiento, al establecer que no sólo se trata de poseer mayor conocimiento o información sino de saber usarlo con una conciencia crítica (Miranda, 2008) .

De ahí que el sector educativo se visualice como un medio para alcanzar ese objetivo y lograr el desarrollo de un país, mediante la formación determinada de hombre que requiere la sociedad, ante esta tarea tan compleja a quienes se responsabiliza de formar a los individuos con ciertas características que respondan a determinadas situaciones, sin duda alguna a los docentes lo que implica mirar su profesionalización y formación que constituye hoy en día una de

las preocupaciones centrales de la educación al ser uno de los factores importantes que intervienen en ésta, determinando el nivel de calidad de los aprendizajes.

Lo anterior, permite establecer referencia entre los adelantos tecnológicos y científicos los cuales han favorecido muchos campos de producción de bienes, esta información se ha convertido en un poder para grupos minoritarios, por eso surge la propuesta de la UNESCO de educación para todos, transformar esa información en conocimiento a través de la conexiones entre las sociedades. Cuestión que permite entender la mejora de la institución escolar como una cuestión de vital importancia, la cual dará pauta a cambios al proporcionar elementos que permitan responder a las demandas de los diversos contextos en los que se desenvuelve el individuo. A partir de este encargo social, sin duda alguna, se focaliza que para alcanzar estos objetivos educativos, se requieren docentes calificados y para ello se requiere el desarrollo de capacidades docentes para una buena enseñanza, enfocadas en la formación que se les proporcione durante su servicio. Es así que Tenti, (2006), manifiesta que ante las nuevas exigencias de la sociedad actual, es primordial formar a los docentes en cinco factores: formación docente inicial como el desarrollo continuo, la identidad del docente como profesional con base de conocimientos, formadores de docentes, formas de su desempeño y valoración social de su experiencia.

Asimismo, se requiere de una formación permanente del profesorado ante un mundo en el que el conocimiento y la información se producen a un ritmo vertiginoso.

Los cambios que genera la globalización, también propicia transformaciones en los sistemas educativos por los que se inicia una serie de reformas a nivel mundial, contemplando entre las líneas de acción el trabajo de los docentes, el cual, a partir de la década de los sesenta y setenta, estos movimientos de cambio tenían como objetivos confeccionar proyectos curriculares al ofrecer diseños cuidadosos en materia de modelos de enseñanza-aprendizaje innovador dirigidos

a profesores y alumnos para cambiar la práctica real. Sin embargo, diversas evaluaciones posteriores demostraron la distancia de las propuestas respecto a la concepción de los docentes y condiciones de los centros donde se observaba una deficiente aplicación.

Lo anterior permitió identificar que las potencialidades de ideas innovadoras sobre el contenido y metodología, se quedaban deformadas y empobrecidas en su aplicación lo que llevo a una capacitación para los profesores y se continuara con los lineamientos de la reforma, para reducir el trabajo docente como simple ejecutor (Gimeno, 2002).

En la década de los ochenta se inaugura una etapa decisiva para el papel de la investigación, reflexión y propuestas para hacer de las reformas recursos provechosos para mejorar la educación, debido a una fuerte recesión que desestabiliza las frágiles economías de los países, por lo que gobiernos de la época se ven en la necesidad de aplicar políticas de ajuste y reformas estructurales para asegurar la estabilidad de los mercados y el desarrollo de los países.

Una de las funciones que implica una búsqueda de oportunidades que permitieran combatir la pobreza es el propósito elemental de esta etapa en la que se propone universalizar la educación básica a la población escolar, erradicar el analfabetismo, extender los servicios de educación de adultos y mejorar la calidad de los sistemas educativos.

Entre los países que no escaparon al movimiento mundial de reformas educativas ocurrido en las últimas décadas fue Estados Unidos, que en su caso tuvo lugar a partir de los años '80 con el Documento producido por la Comisión Nacional sobre la excelencia en educación -"A Nation a Risk", 1983) el cual alertaba sobre los malos resultados académicos de los estudiantes en las áreas curriculares básicas, el retraso educativo y declive moral de la población norteamericana, que según el informe, ponía en riesgo la competitividad internacional y el futuro del país.

Ante este contexto, los profesores fueron una de las piezas puestas bajo sospecha y se dio lugar a un proceso de transformación de los requerimientos de su formación, al aumento de las exigencias y a la reformulación de las competencias y saberes que se consideran esenciales para su desempeño. Según Villegas-Reimers (2002) de una mirada que concebía al docente como un trabajador más que debía ser “entrenado” o “capacitado instrumentalmente” se comenzó a hablar del docente como profesional y a concebir planes para su desarrollo. Las políticas estatales y las de alcance nacional que se emprendieron para mejorar la calidad de los docentes buscan promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño, adaptando la formación de los maestros a los parámetros y competencias previamente definidas.

En la búsqueda de perfeccionar a los actores educativos y siguiendo recomendaciones de la UNESCO (el cual es un organismo, que trabaja desde 1946, en integrar a los países miembros de las Naciones Unidas, mediante propuestas y nuevos paradigmas que debe seguir la educación para cumplir con el propósito de ayudar a desarrollar seres humanos integrales y sociedades sinérgicas en donde la dignidad, la seguridad y la felicidad de aquél sea su principal razón de ser, así como de sus determinaciones y decisiones objetivadas en sus políticas), así como también con la colaboración de otros organismos que con el objetivo de integrar al ámbito educativo principios filosóficos que permitan fortalecer la vía de progreso de todo país mediante propuestas fundamentales que recaen en el quehacer y reforma educativa de países, en la cual se realizan en diferentes décadas, como son los conocidos Informe Faure en los 70's o el Aprender a Ser, el Informe Delors o La Educación Encierra un Tesoro de la década de los 90's y Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, de Edgar Morín.

Es a partir de las políticas educativas que establece la OCDE en 2004, en donde se focalizan la importancia de políticas de regulación del profesorado, centrándose en políticas en materia del profesorado con el objetivo de mejorar la calidad

educativa, al contemplar la necesidad de fomentar determinadas competencias a los profesionales de la educación. Al considerar que los sistemas educativos de cada país deben cerrar brechas, mediante vínculos entre educación de los profesores, desarrollo profesional y necesidades escolares como clave en los centros para la eficiencia para el servicio educativo.

Así mismo se contempla indispensable capacitar a los profesores mediante un desarrollo de perfil mediante un proceso continuo para mejorar las prácticas en las aulas y responder a las necesidades escolares; también se plantea como un indicador imprescindible la participación y aplicación de los profesores en materia de política para: “Transformar la docencia en una profesión rica en saber”.

Lo anterior permite identificar que el propósito general para elevar la calidad educativa, se centra en el trabajo que desempeña el docente como un desarrollo eficaz que indica el análisis de su propia actividad, es por eso que requieren de un acompañamiento que les proporcione los elementos necesarios para optimizar resultados.

Se consideran formulaciones sustantivas de la globalización, el neoliberalismo y la sociedad de la información, como cimientos que acompañaron a la política nacional general del último sexenio del siglo XX y el primero del XXI, y fueron absorbiendo a las políticas sectoriales, lo cual llevó a la política de la educación al dilema conceptual que adoptó el discurso gubernamental.

Sin embargo, pese a esas disposiciones normativas presentes en los documentos y en el trabajo de los profesores, se plasmaron en innovaciones presentes en políticas de formación docente en México, las cuales no emergieron del vacío sino que son elementos y características de tradiciones culturales, políticas y sociales, las más de las veces impuestas por las hegemonías culturales dentro y desde la globalización. Aunque, a decir de Bauman (2004), la incertidumbre y la angustia nacida de la incertidumbre son los productos principales de la globalización.

A la vez que ocurrían cambios en el mundo, en México, las propuestas de innovación entraban también en la escena. En el ámbito más visible, el campo de la economía, así como la relación con la productividad y eficacia, el desarrollo de la innovación llegó hasta el nivel de que para obtener mejores resultados era necesario ubicar como vía de progreso la educación e instrucción de los individuos.

Incluso de la mano con la innovación, se enfocó a la modernización, que señala que se reacondicionarán, ampliarán y modernizarán la infraestructura y el equipo de las instituciones escolares de educación básica, incluyendo las tecnologías de comunicación e informática, para un mejor desempeño de la labor docente y un mayor aprovechamiento de los alumnos (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

2.2. Procesos de descentralización en el Sistema Educativo Mexicano

Este apartado presenta un panorama general de las políticas de formación docente que se hicieron énfasis en la década de los noventa, ya que durante este periodo se formularon iniciativas de innovación en el ámbito educativo.

En décadas anteriores a los 90's el Sistema Educativo Mexicano se regulaba con base en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE) constituyendo los principales documentos legales, en dicho artículo constitucional, se estipulaba que todo individuo tendría derecho a recibir educación y que la Federación la impartiría en los niveles educativos.

Esos documentos definían los principales objetivos, intenciones y fundamentos educativos y establecían las disposiciones de carácter normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social. Así como todas las acciones de sistema se encontraban centralizadas en el ejecutivo Federal.

La expansión acelerada de este sistema, generó que la Secretaría de Educación Pública modificó su estructura orgánica y creó la Subsecretaría de planeación y Coordinación Educativa. A partir de esta decisión, la SEP inició la descentralización técnico-administrativa con la creación de 39 unidades y subunidades de servicios descentralizados en las nueve regiones en las que fue dividido el país, generando al mismo tiempo medidas técnico administrativas para mejorar el control escolar, generando estadísticas confiables, asignando maestros del nivel de primaria y elaborar programas y la asignación del presupuesto educativo. La descentralización de sistemas educativos redefinieron relaciones de política y gestión entre el poder federal y gobiernos estatales: impulsando la reforma curricular; revalorización de la tarea docente: incentivos para elevar calidad y énfasis en la formación; la transformación de la estructura legal para dar base jurídica, (Gajardo, 2009).

La formación docente ha sido preocupación del estado mexicano y esto se refleja en los lineamientos de política que han resaltado la figura del maestro y en particular su formación. Ésta ha tenido un espacio destacado en las propuestas y discursos, documentos de política, planes y programas de estudio, lo mismo que los planes sexenales y programas sectoriales. Además de que se ha dicho en diferentes medios y en diferentes décadas, que la calidad educativa está estrechamente vinculada con el trabajo de los profesores, lo cual deja ver una preocupación del papel del docente y su formación para atender de manera eficaz, las necesidades sociales y escolares.

Por otra parte, se identifica en el Sistema Educativo Mexicano a partir del 18 de mayo de 1992, el Ejecutivo Federal, Gobierno del Estado y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) suscribieron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica mediante el cual se pretende dar cabal cumplimiento al artículo tercero constitucional, fortalecer la educación pública, elevar la calidad de ésta y extender su cobertura. Gajardo (2009), identifica en la década de los 90's, que la sociedad se enfrenta a cambios y demandas sociales,

respondiendo a ellos mediante reformas educativas, con tres conceptos en la agenda de cambio:

- Calidad: mejores resultados en términos de aprendizaje escolar.
- Eficiencia: mejoría del rendimiento interno de los sistemas escolares y mejor uso de recursos.
- Equidad: conceptualizar inclusión, participación y atención.

Pero para alcanzar el objetivo era necesario considerar cuatro grandes ejes:

- 1.- Cambios institucionales y reorganización del sistema escolar.
- 2.- Mejorar calidad y equidad
- 3.- Evaluación de logros de aprendizaje y creación de mecanismos de rendición de cuentas.
- 4.- Desarrollo profesional docente

En el referido al punto cuatro, en México con el acuerdo de Modernización (1992) se reconoce expresamente que el maestro es el protagonista de la modernización educativa y que, sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetos centrales del acuerdo es revalorar la función del maestro que comprende entre otros aspectos, su formación y actualización.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como respuesta a las necesidades planteadas por los maestros, con fecha 15 de mayo de 1994, "LA SEP" y "EL SNTE", fijaron los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica el cual es un componente del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional a que se refieren los artículos 122, fracción VI de la Ley General de Educación. El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala, entre sus líneas y estrategias de acción, que el

maestro es el protagonista destacado en el quehacer educativo, por ello se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad de su trabajo.

Y pese a los esfuerzos que durante décadas se han generado, para fortalecer la formación docente aún falta un largo camino por recorrer, porque si bien es cierto que la calidad educativa tiene como techo el trabajo de los docentes, se debe hacer énfasis en quienes son los responsables de acompañar a los docentes en su formación, cuidando los procesos de selección para que exista un verdadero acompañamiento pedagógico y no sólo se enfoque a los aspectos técnicos. Por eso se continua haciendo énfasis en mejorar la formación, al no considerarla como un suceso sino más bien estableciéndola como un proceso, que requiere de análisis y reflexión para mejorar.

2.3. La formación de maestros en educación básica.

2.3.1. Programas y políticas nacionales para la formación continua y el desarrollo profesional de maestros en educación básica.

De acuerdo con Noriega (2000), “se entiende por sujetos a los grupos, asociaciones, y organizaciones sociales que por su lugar en la sociedad —las funciones que se les atribuyen y los intereses que comparten en un momento y lugar determinados— tienen capacidad o fuerza para actuar en los procesos económicos, sociales o educativos, cambiar su dirección o reforzarlos” .

Al contrastar la postura, aquí se concibe al sujeto como persona, institución, grupo o entidad capaz de formular orientaciones, rumbo, dirección y estabilidad a sus actos, enmarcados muchas veces a las dinámicas que se generan dentro de cierto orden social e institucional y por tanto logran influir en su funcionamiento. Un sujeto que piensa o no las implicaciones de los actos que debe de desarrollar, a

sabiendas o no de que el cumplimiento de tales tareas implica beneficios que el consenso considera como importantes dentro de la vida y sus propios intereses; esto se vincula con la figura que desempeña el asesor técnico pedagógico, el cual coordina acciones mediante programas para fortalecer el desarrollo profesional mediante el acompañamiento, en la formación continua.

Las propuestas en dos sexenios del gobierno mexicano: 1991-2000; 2001-2006, fueron vías de solución de diferente orden a la política que el Estado impulsó en un momento determinado, aunque no siempre en sincronía y en seguimiento del proceso.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 enfatiza que la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de educación básica. La función inicial del programa consistió en facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencia didáctica, sobre la cual, las fases posteriores del programa, se establecerán opciones más avanzadas de actualización.

Así mismo, el programa contemplará opciones destinadas a los directores y supervisores, tanto para los que ya desempeñan esas labores, como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio en la docencia. El programa se encontró bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública y las Autoridades Educativas del Estado. Los maestros, directivos y supervisores en servicio podrán inscribirse voluntariamente en los cursos que ofrezcan, de acuerdo con el nivel en el cual laboran, sus intereses y posibilidades de estudio. La actualización permanente de los docentes de educación básica, constituye un elemento primordial en su trabajo didáctico, por consiguiente es importante

visualizar que es un arduo trabajo al que se deben someter para tener las competencias didácticas que respondan de manera adecuada a las necesidades sociales que les demanda su trabajo. Por consiguiente en esta dimensión pedagógica de formación, son los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) los que desempeñan un papel indispensable en dicho proceso de actualización y formación, además es importante identificar que su trabajo conlleva implicaciones que se reflejan en las diversas dimensiones educativas y de la gestión escolar.

Sin duda, es el Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en Servicio surgido del ANMEB que como estrategia permite la revaloración de la función social de los maestros fundamentado en dos líneas primordiales: el de Carrera Magisterial y la construcción de un programa de actualización para profesores en servicio. Desencadenado de este, se crean dos programas, el primero es el Programa Emergente de actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM); con estos se demuestra la necesidad urgente de constituir un programa que superara la atención de las necesidades del momento y adquirir elementos para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional que se proyecte en mejoras en el proceso de enseñanza.

Sin embargo un reto fue brindar atención a la cantidad de maestros, al considerar que la formación inicial de la mayor parte de ellos había sido deficiente. Ante esta situación en 1994, la Secretaría de Educación Pública acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación los trazos básicos conforme a los que se pondría en marcha el Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

En 1995, la Secretaría de Educación Pública propuesto a las autoridades educativas estatales el establecimiento del Pronap y así como la construcción de condiciones para los docentes adquieran de manera progresiva una formación

permanente de calidad y una evaluación de su aprendizaje con reconocimiento en carrera magisterial.

Se concibe al Pronap como un conjunto de programas de formación con diferentes apoyos para vincular la realidad del aula y escuela. Los apoyos centrales que se diseñaron con el son los Centros de Maestros los cuales se integran por Asesores técnicos Pedagógicos encargados de brindar apoyo en la formación continua de los docentes, así como equipamiento en Bibliotecas de Actualización del magisterio. Mediante el reconocimiento de su objetivo para regular y mejorar servicios de formación continua, ampliando el acceso a para una formación permanente con alta calidad, estipulado en el marco del artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación

Lo anterior permite considerar que lo que se presenta es un proceso de formación, en la que se encuentra inmersa la inculcación de contenidos, que difiere la forma de apropiación de cada docente, sin considerar las estrategias didácticas que implementan para identificar el alcance de objetivos que fundamentan el Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos que plantea la Secretaria de Educación Pública, como lo menciona el autor (Gajardo: 2009):

“Este desafío de reforma a penas inicia y deberá incluir elementos claves: la formación y el desarrollo de la profesión docente y el buen funcionamiento de las escuelas. Los sistemas educativos demuestran que el desarrollo de la profesión docente depende de un conjunto de opciones de política aparentemente simple pero de difícil implementación”.

Es así como a finales de los ochenta y principios de los noventa, han sido décadas dedicadas a fortalecer el desempeño docente, apostándole a la etapa de formación permanente, en donde cada sexenio los responsables de elevar la calidad educativa continúan haciendo hincapié en los programas y sistemas de formación, entre las últimas propuestas se encuentra Programa sectorial 2007-

2012, en el cual se plantea a la educación como la base de progreso de las naciones y bienestar de los pueblos, en donde entre los objetivos se destaca un factor importante el trabajo de los maestros, entre las líneas de acción se apuesta a una mejor preparación, así como compromiso y sus esfuerzos cotidianos para contribuir al éxito de las reformas de la educación. Una educación de calidad con equidad a la que aspiramos debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de las personas que lo dirigen.

Lo anterior se enfatiza en el objetivo 1 del Programa Sectorial en el cual, la principal meta es elevar la calidad de la educación mediante la capacitación de profesores, actualización de programas de estudio y contenidos, etc.

Otra propuesta de transformación que actualmente se trabaja es la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), donde se integra el nivel de Primaria como parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma de preescolar en 2004 y de secundaria en 2006, orientada a “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007).

La Reforma parte de la estructuración global cuya base es la coherencia de los fundamentos pedagógicos que promueve y posibilita al docente un acercamiento a los propósitos y al enfoque del nuevo plan de estudio, programas y materiales educativos para que se los apropie y encuentre diversas formas de trabajo en el aula acordes con la diversidad y entorno sociocultural.

Así mismo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), plantea que el éxito de las escuelas y los estudiantes mexicanos en el centro del diseño de política educativa, quince recomendaciones de este informe

para establecer una agenda práctica de la política con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México.

Las recomendaciones hacen énfasis en el indicador siete al considerar a los docentes como elemento clave en el trabajo educativo proponen lo siguiente:

- Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas.

Detectar la trayectoria profesional docente, consolidar una profesión de calidad: la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas.

Al mejorar el desarrollo profesional: Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse, así como deben ser ampliadas y apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional basado en las necesidades de la escuela.

Cuestiones referentes al tema de formación docente y profesionalización, se fundamenta con los planteamientos de Ander-Egg (2005) *“Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro*

inmediato”, proyectando un panorama general de la formación y actualización permanente de los docentes, planteando que el problema eje es: ¿quién está a cargo de formar a los docentes en servicio?, puesto que es una responsabilidad acompañar a los docentes en su labor educativa que desempeñan. El texto plantea el reto que implica ser ATP, debido a que ellos son los que acompañan a los docentes en su proceso de formación continua y actualización. En este sentido, (Ander- Egg, 2005), menciona en su texto la importancia de la cualificación docente como un factor de calidad y mejora de la enseñanza, identificando que el problema básico y fundamental consiste en las siguientes interrogantes:

- ¿En qué ha de consistir la capacitación docente?
- ¿Dónde y cómo se ha de realizar esta formación?
- ¿Cuáles serán los contenidos?
- ¿Cuáles serán las formas de llevarlo a cabo?
- ¿Es necesario evaluar esa adquisición de capacidades? ¿Cómo hacer esa evaluación?

Lo anterior se relaciona con lo que plantea Marx: ¿Quién educará a los educadores?, con el problema que la mayoría de responsables de esa capacitación docente no tiene práctica docente en el aula, sin embargo ellos tienen grandes expectativas que en la formación docente no se observan, debido a que la información que reciben no se traduce en innovaciones del aula y a veces ni siquiera se producen mejoras significativas en la práctica educativa.

2.4. La educación preescolar en el Sistema Educativo Mexicano

2.4.1. Introducción al nivel preescolar

La Educación a los niños menores de 6 años, nació en el siglo XIX con un criterio asistencial como una necesidad de protección a la infancia durante la Revolución Industrial en Europa, para proteger a los niños pequeños que quedaban solos por

el trabajo de sus padres, especialmente de las madres. El concepto de guardería se fue transformando en educación gracias a pedagogos como Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly, Froebel, Pestalozzi, y otros, que tuvieron la visión del carácter fundamentalmente educativo de la atención en esta edad. Es así como se inicia la Educación Preescolar, que nace dentro de los paradigmas educativos de la llamada Escuela Activa teniendo como centro de actividad al niño y el desarrollo de sus habilidades.

La educación preescolar como servicio público, se estableció en nuestro país durante la última década del siglo XIX, en 1926 apenas se contaba con 25 planteles; en 1942 este número ascendió a 480, que atendían un total de 24,924 alumnos en todo el país (como se muestra en cuadro estadístico¹). La expansión de la cobertura de la educación preescolar a partir de 1942 se diversificó, sobre todo en la población atendida, comenzaron a ingresar niños procedentes de sectores rurales y urbanos marginados, lo cual implicó retos pedagógicos para las prácticas educativas.

Figura 2. Datos de la Educación Preescolar en México

Ciclo escolar	Matrícula	Planteles	Personal docente
1942	24,924	480	747
1950	110,000	950	3,000
1960	230,000	850	6,700
1970-1971	390,000	3,000	9,500
1980-1981	1,071,619	12,941	32,383

¹ Nota: Los datos de los años 1942 a 1970 son tomados de Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*

1990-1991	2,734,054	46,736	104,972
2000-2001	3,423,608	71,840	156,309
2004-2005	3,922,793	79,236	175,497

En la actualidad constituye un lugar importante en la agenda del gobierno de México, su crecimiento, así como reconocimiento social, se genera a partir de los compromisos y acciones del gobierno federal a finales de los años setenta, en el marco de acuerdos internacionales a favor de la niñez, consolidándose por los beneficios que tienen los niños que cursan la educación preescolar.

Sin embargo el reconocimiento social se generó a partir de las políticas educativas que se implementaron para la educación preescolar, en México las políticas se han orientado hacia la calidad del proceso educativo y de todos los elementos que lo integran para garantizar el desarrollo integral del individuo. Para el logro de este objetivo se realizaron cambios en las acciones que permitieron definir la situación del nivel mediante la toma de decisiones, considerando necesario una serie de modificaciones paulatinas, desde hace dos décadas a partir de que México proyecta su política social de integración económica enfocada al mejoramiento de la vida académica de las instituciones escolares.

2.4.2. Transformaciones de la educación preescolar

Es a partir de que se reforma la estructura del Sistema Educativo Mexicano, que el 18 de mayo de 1992 el Ejecutivo Federal, con la finalidad de fortalecer la educación pública, elevar la calidad de ésta y extender su cobertura.

Considerando como fundamental detonador de innovaciones al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en Básica de 1992, que inició con una etapa de renovación de contenidos y materiales educativos, reorganización del

sistema educativo mediante la transferencia de recursos financieros y humanos así como de la creación de programas de estímulos como Carrera Magisterial para fomentar la formación continua y actualización de docentes.

La consecuencia de esto se generó en la descentralización, sin embargo el preescolar quedó en un período de estancamiento por alrededor de 10 años, en los cuales centraron la atención en el nivel de primaria, ante la falta de normatividad e iniciativas nacionales, en algunos estados del país se propiciaron la adopción, combinación, diversificación o creación de diferentes programas y modalidades de educación preescolar. Fue en el periodo 2001-2005 que sucedieron dos eventos:

1.- La renovación curricular y pedagógica de la educación Preescolar

- En el primer indicador se plantea un panorama general de los programas educativos de este nivel mediante las tres décadas en México, los Programas de Educación **Preescolar** (PEP) se han caracterizado por desarrollar conductas, habilidades o valores en el aula.
- El PEP 1979 fue organizado en objetivos educativos y esferas de desarrollo, congruente con los aportes de la tecnología educativa.
- El PEP 1981 se estructuró con unidades y situaciones didácticas, en ejes de desarrollo, congruentes con los aportes de Piaget.
- El PEP 1992 propuso el trabajo con proyectos , asistido con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades.
- El PEP 2004 se caracteriza por su diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas, con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en la educación preescolar obligatoria. El

programa de educación preescolar con el que trabajamos en la actualidad, se reestructuró en el 2004, en él se identifica el enfoque constructivista, pero ahora sustentado en los paradigmas socioconstructivistas, en donde el niño debe interactuar con los demás para construir su aprendizaje, además de que se fundamenta en los cuatro pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Así mismo, este programa partió de las necesidades sociales y, por consiguiente, tiene una función social, en donde se da cobertura a la población de tres a cinco años, ya sea de zona urbana, urbana marginada, rural e indígena. Lo que implicó hacer énfasis en las prácticas didácticas de los docentes, a partir de que se implementó esta reforma en competencias surgieron nuevos desafíos para estos actores, debido a la complejidad de desarrollar competencias en los alumnos, como comenta Tobón (2006): “Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación”.²

2.- La modificación de los artículos 3 y 31 de la Constitución Política que hace obligatoria la educación preescolar.

A partir del establecimiento de la obligatoriedad del preescolar se inició una etapa de transformación. La obligatoriedad de la educación preescolar se decretó el 12 de noviembre de 2002, mediante la reforma de los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este hecho, estableció 12 años de educación básica. El reto de la reforma constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar es alcanzar porcentajes de atención

plena en el ciclo escolar 2008-2009 en las zonas que concentran pobreza y marginación.

La Reforma de Educación Preescolar inició con un diagnóstico en el año 2002, por medio de una evaluación interna a lo largo del país, en la que intervinieron asesores técnicos de un total de 600 planteles de todas las modalidades, generando en el 2004 que la Subsecretaría de Educación Básica promoviera acciones para conocer y analizar el Programa de Educación Preescolar 2004, para el personal docente y directivo, así como fortalecer la formación de las asesoras y el involucramiento del personal directivo de escuela, zona y sector en el proceso para obtener la información acerca de aplicación del programa en las aulas. Desde el inicio de este procedimiento se conformó un equipo técnico nacional a base de más de 200 asesores de todo el país.

Durante el ciclo escolar 2004-2005, en el 5% de los planteles de cada entidad arrancó una etapa de pilotaje que permitió delinear las acciones e identificar los cambios necesarios en todos los aspectos. Algunos estados, optaron únicamente por abrir espacios en los consejos técnicos para su revisión a las educadoras que así lo desearan. En el ciclo escolar 2005-2006 arrancó la aplicación del programa en todos los jardines del país. A partir de su instauración, en cada entidad del país se ampliaron los equipos estatales y se promovió la asesoría y el acompañamiento. Entre los problemas detectados a raíz de su implementación se puede señalar:

- Necesidad de formalizar el proceso de reforma e interpretar los conceptos centrales del nuevo programa.
- Mantenimiento del método, sin transformar la práctica docente, es decir, sin el manejo de competencias.

- Mantenimiento del esquema tradicional de la jornada diaria.
- Concentración de la función directiva en la verificación formal de instrucciones o formatos, labor administrativa.

Como resultado a las complicaciones encontradas, se generaron varias líneas de acción que consistieron, desde la sensibilización a los miembros de la cadena operativa, el diagnóstico de la práctica educativa, cursos de actualización, seguimiento y asesoría entre otros. Con base en lo anterior, la reforma fortalece la figura del asesor pedagógico, quien será el encargado de realizar el acompañamiento a educadoras, brindar asesoría sobre la práctica pedagógica, propiciar la participación individual y colectiva del personal del jardín de niños, mantenerse actualizado y en capacitación constante (SEP, 2007).

Ramírez (2006) señala que “la asesoría no tiene un plan predeterminado; sus contenidos y estrategias se derivan de la reflexión sobre el estado de la práctica”. Por lo que, para realizarse, es necesario emprender acciones que emerjan de las necesidades de cada jardín o salón.

La asesoría debe puntualizar los puntos positivos de las prácticas educativas. Entre las acciones de la reforma se han realizado talleres, coloquios y diálogos con las diferentes figuras que conforman la cadena operativa con la finalidad de conocer sus opiniones, expresen sugerencias, peticiones y reflexionen acerca de la apropiación de los principios pedagógicos. (SEP, 2008).

Las reformas educativas se están realizando en todos los niveles educativos, preescolar dio la pauta y fue el primero en echarla a andar. El nivel educativo de Primaria cuenta de igual forma con la figura de asesor pedagógico, que tiene objetivos similares de función.

El 19 de agosto pasado, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica en México; en el que se establece el objetivo de vincular didácticamente y escolarmente todos los niveles de la educación Básica, con Programas basados en Estándares Curriculares.

El acuerdo se orienta, al objetivo de formar al ciudadano del siglo XXI que vivirá en la sociedad del conocimiento, al perseguir competencias y establecer las correspondientes a cada caso, curso, periodo y actividad o programa de estudios mediante estipular estándares de desempeño.

Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; entendiendo como el acuerdo establece los Estándares Curriculares, descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar, sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria

Se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Son equiparables con estándares internacionales constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica. Se agrupan tres tipos: curriculares, desempeño docente y en materia de evaluación.

Bajo un modelo educativo que engloba aspectos del ser nacional y ser humano, ser competitivo en plano global y evaluaciones internacional, que se proyectan en el mapa curricular y en los ciclos. Entre las implicaciones se pretender modificar el ambiente de aprendizaje, reformar libros de texto y proyectar el uso de tecnología.

Entre sus acciones, se encuentra la incorporación del idioma inglés como segunda lengua desde el preescolar, así como la cobertura de cada entidad federativa. La transformación de procesos de evaluación, en donde se integren todos los actores del ámbito educativo. En él se explican las condiciones del

Sistema Educativo Nacional, la propuesta en marcha de escuela tiempo completo, se define la exigencia de especialización docente del siglo XXI, se distribuye la trayectoria formativa del alumno en 4 periodos escolares.

El primer periodo escolar lo constituye la educación preescolar vigente, en la cual, las transformaciones dieron inicio a partir del 2004, se identifica un enfoque constructivista, pero con mayor grado del paradigma socio constructivista en donde el niño debe interactuar con sus pares para construir su aprendizaje, mediante un fundamento en los cuatro pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors).

Lo anterior establece una diferencia entre los retos que el Siglo XX demandó al Sistema Educativo, de los cuales destacaron el lograr la expansión de la matrícula y aumentar el número de años de escolaridad de la población correspondiente a la cobertura de la educación preescolar, este nuevo siglo exige a los sistemas educativos dos aspectos fundamentales :

- El mejoramiento de la calidad de los servicios y equidad de condiciones para los diferentes segmentos de la población.
- La reflexión sobre el proceso educativo no sólo debe detenerse en nuestra concepción sobre la forma y los modos en que los niños y las niñas aprenden, no podemos dejar el papel de los profesionales de la educación al identificar que existen diferencias en el modo en que aprenden los niños preescolares y el modo en cómo los adultos se apropian del conocimiento de una práctica profesional.

Lo cual se refleja en el enfoque del programa, que retoma como eje principal las necesidades sociales, lo cual establece su fundamento en una función social, en la

cual se atiende a una población de tres a cinco años, de diferentes zonas con el objetivo de atender de forma puntual, el indicador de cobertura.

El currículum plantea algunos principios pedagógicos, los cuales se enfocan a características infantiles y procesos de aprendizaje; diversidad y equidad, intervención educativa en la cual se insertan doce propósitos relacionados con los campos formativos.

Estas competencias se agrupan en campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y Comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud.

El programa tiene carácter cerrado, debido a que se establecen aprendizajes esperados, así también los contenidos deberán ser relevantes y acordes con los estándares curriculares

Entre las tareas docentes en el preescolar, el profesor deberá partir de un diagnóstico, en donde identifique las necesidades básicas de los alumnos así como las competencias a desarrollar, para potencializar habilidades y capacidades de los educandos enfocadas a su desarrollo.

La modalidad de intervención docente es variada y da pauta a un proceso dinámico, que deberán realizarse en tres tiempos inicial, intermedio y final.

Asimismo, al docente le corresponde implementar estrategias que faciliten un ambiente en el aula donde se promuevan motivación, valores, etc.; que son algunos de los elementos fundamentales

Lo que se plantea en el párrafo, considera a la práctica profesional como la competencia de una comunidad de agentes sociales que comparten las tradiciones de una profesión. Estas tradiciones incluyen las convenciones de las acciones, los métodos utilizados, las técnicas, los lenguajes y las herramientas características que se utilizan dentro de instituciones muy específicas. El mundo del profesional de la educación se construye desde sus espacios de práctica: observando, escuchando, realizando experimentos, evaluando sus acciones con los resultados que obtienen.

Capítulo III. Conceptualización, dimensiones y funciones del papel de los Asesores Técnicos Pedagógicos

En el presente capítulo se aborda las concepciones de asesoramiento, así como el vínculo que tienen el término con la formación docente continua, al ser representada por los asesores técnicos pedagógicos como son nombrados en el sistema educativo mexicano, en el cual se identifica más como un asesor como un apoyo que brinda acompañamiento en el desempeño profesional de los docentes.

Así mismo se considera que es una figura en construcción de acuerdo, a los aportes teóricos, debido a las funciones y modelos de intervención que acompañan al asesor en sus prácticas didácticas. Es por eso que para entender la labor que ejercen en la formación docente continua, es necesario vincularlos con las concepciones teóricas que permiten dar soporte y explicar lo que acontece en las prácticas cotidianas.

3.1 Conceptualización, Dimensiones y Funciones de un Asesor Técnico Pedagógico

El concepto de formación se define como proceso de desarrollo que sigue al sujeto humano hasta alcanzar su plenitud personal Zabalza (1990: 203), al entender la implicación de una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre unas competencias entendidas como el saber-hacer, el saber-ser y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción.

Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se

forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Sin duda alguna en toda profesión se necesita una formación, en la cual se dote de los elementos necesarios para responder a un determinado trabajo, aún más si se trata del ámbito educativo no se puede dejar de lado que los docentes, quienes son los encargados de formar y educar a individuos para que se desenvuelvan en los diferentes contextos a los que se enfrentan, sin embargo en un mundo de constante transformaciones, no basta con una formación meramente académica, se requiere de un acercamiento a la realidad el cual demandará diferentes formas para intervenir adecuadamente.

A partir de responder a esta necesidad a la que se enfrentan los profesionales de la educación, diversos autores han enmarcado que el docente debe tener una formación en dos etapas: la inicial y continua como las plantea Imbernón (1994).

3.1.1 Formación inicial

La formación inicial es identificada como uno de las áreas más difíciles de cambiar, debido a que existen evidencias de la dificultad de concertar con autonomía desde esta etapa, la existencia de grupos consolidados de “formadores” que participan se vuelven resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial.

Al concebir que la formación inicial es la primera instancia en la cual, se prepara el docente para la actividad, en ella se trabajan contenidos básicos que otorgan acreditación para la práctica profesional docente, permitiendo el desarrollo de competencias propias para el ejercicio profesional.

La formación inicial es la primera etapa de formación básica y socialización profesional, se integra con la entrada en los estudios que le habilitan su profesión, al fomentar el conjunto de actitudes y funciones, que generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio profesional (Imbernón, 2009).

Se puede entender que la formación de profesores, se encuentra vinculado con el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos por los cuales quienes se forman se implican experiencias de aprendizaje adquiriendo destrezas, que les permitan intervenir profesionalmente, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (Marcelo, 1994).

Sin duda la formación inicial docente es el la clave de cualquier intento de cambio del sistema educativo, ya que como parte fundamental de ejecutar programas y políticas del sistema, su formación demanda la concurrencia de planteamientos teóricos en propuestas de intervención práctica, al considerarla como un puente que permite elaborara teorías prácticas sobre la enseñanza (Gimeno, 1982).

Es por eso que la formación docente ha sido objeto de investigaciones asumiendo a partir de la década de los 80's un importante protagonismo, de los programas de formación.

Los siguientes componentes aparecen como esenciales en la formación docente inicial (Imbernón, 1989).

1. Componente científico: Apunta hacia la formación en la disciplina específica en que se está preparando el futuro docente, pero es necesario hacer la distinción entre contenidos curriculares y las técnicas de autoformación.
2. Componente psicopedagógico: Se refiere a los fundamentos básicos de la ciencia de la educación.

3. Componente cultural: Se necesita un análisis social profundo si es que no se quiere ver a los docentes faltos de elementos y actitudes para desenvolverse en los contextos, laborales, sociales, etc.

4. Práctica docente: Quizás este componente es el vínculo entre el mundo académico y la realidad, por lo que es necesario dotar de elementos para el desarrollo profesional.

3.1.2 Formación continua y actualización

La segunda etapa es la que no tiene un determinado periodo, es cíclica debido a que es un proceso continuo que organiza acciones pedagógicas de carácter formal e informal que ayudan al individuo a lograr la madurez intelectual a lo largo de su vida.

En esta etapa formativa se hace referencia simplemente a cualquier actividad que tenga como propósito iniciar, ampliar, perfeccionar o modificar conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado en ejercicio. Al entenderla como proceso formativo, con el objetivo del desarrollo personal en su máxima expresión en el trabajo en equipo y en el ámbito real de actuación. Formación permanente del profesorado como un instrumento imprescindible para la mejora de la calidad educativa.

La etapa de formación continua, tiene sus orígenes de la concepción de una educación permanente, término que se emplea a partir de los 70's con el informe Faure y colaboradores encomendado por la UNESCO en el que se titula un "Aprender a ser, La educación del futuro", en el que se plantean propuestas con acento en dos nociones : la educación permanente y una ciudad educativa en donde se reconsidera el sistema de enseñanza con las que se busca una educación global dentro y fuera de la escuela.

La educación permanente engloba la formación continua que se le proporciona al docente, debido a que el ser humano no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida, y en primer término bajo la influencia de los ambientes donde transcurre su existencia, o sus existencias sucesivas, y por efecto de las experiencias que vienen a modelar su comportamiento, su concepción de la vida y los contenidos de su saber (Faure, 1973).

Por tal motivo, cobra la educación permanente gran significado, debido al proceso cíclico que enmarca una formación durante la juventud y a lo largo de toda la existencia, esta idea de continuidad de aprendizaje a lo largo de la vida no es nueva, desde la década de los 70's fue de las recomendaciones que este documento asentó como base y recomendación de una etapa que no tiene final y de la cual se debía establecer como idea rectora de políticas educativas como principio de que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida, la idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa.

Lo anterior, enfocado a un desarrollo profesional docente el cual debe considerar planteamientos que destacan esta categoría, la cual integra Imbernón (1999), al identificar como fundamentales cinco ejes de actuación:

1. La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, a partir del análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. Y, derivado de aquí, la capacidad de los docentes de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa colectiva. Se trata de docentes reflexivos e investigadores sobre su propia práctica.
2. El intercambio de experiencias entre iguales permite posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado (en el contexto de un clima y cultura adecuados).

3. La unión de la formación a un proyecto de trabajo, con incidencia en el ámbito de trabajo, es decir en su praxis y en el propio centro.
4. La formación como un agente crítico, tanto en las prácticas laborales (jerarquías, sexismo, proletarización, aislamiento, individualismo, etc.), como en las prácticas sociales (exclusión, marginación, intolerancia, etc.).
5. El desarrollo institucional (desarrollo del centro educativo), mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia profesional aislada a la innovación institucional. Se trata de potenciar la formación en el lugar de trabajo (el centro) y con los docentes del propio centro. Esta formación supone una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.

Lo anterior permite concebir que la formación es un factor de desarrollo profesional que interactúa con diferentes indicadores como son: las instituciones educativas, la interacción entre el profesorado, la formación inicial, los estilos de enseñanza y liderazgo escolar, en las cuales tienen como enfoque el desarrollo profesional docente.

Es por eso que no se puede separar la formación docente de la capacitación, la cual desde sus inicios se entiende como un proceso de autodeterminación basado en el diálogo, a medida que se implanta un tipo de comprensión compartida por los participantes, sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas y no en otros enfoques que se capacita sobre roles y funciones que se mejoran a través de normas y reglas técnicas.

A partir de identificar que el objeto de estudio se enfoca a la categoría de formación docente continua, se establece un vínculo con el concepto de desarrollo profesional que enmarcan algunos especialistas en el tema. Esto con la finalidad de explicar el rol del Asesor técnico Pedagógico en la etapa formativa.

Se retoma el desarrollo profesional del profesorado, se incluye el término como se hacía mención debido a que integra la formación docente, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y progresivo de la profesión y función. Considerando que la formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado.

El concepto de desarrollo profesional se hace extensivo a todo el personal que trabaja en un centro, al incluir procesos que mejoren el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de los trabajadores de un centro educativo: al afectar a los equipos de gestión, al personal no docente y al profesorado (Imbernón).

De ahí que la profesión docente se establezca como un proceso dinámico de profesionalización constante, esto significa que los dilemas, las dudas, la divergencia y la confrontación llegan a constituirse en aspectos de cultura profesional.

Los profesores deben poder beneficiarse de una formación permanente que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos educativos y sociales de su evolución (Bolam, 1980). Pérez Gómez(1988), plantea el conocimiento del profesional docente ha de situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento.

El desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente de carácter psicopedagógico, que le capacite para intervenir, experimentar y

reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla.

El desarrollo profesional es uno pero con diferentes etapas, así es considera Imbernón (2008), por la tipología del contexto en la que se aplica la profesionalidad o características de la formación se establecen las siguientes etapas:

- Etapa inicial de formación básica y socialización profesional, se integra con la entrada en los estudios que le habilitan su profesión, al fomentar el conjunto de actitudes y funciones, que generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio profesional.
- Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica, son los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.
- Etapa de perfeccionamiento: actividades de formación permanente, en esta última se integra diversas fases.

Estas tres fases determinan una cultura profesional, dentro de esta cultura se encuentra el acompañamiento que proporciona el asesor desde los centros de maestros de la República Mexicana y en específico en el estado de Hidalgo. Tomando en consideración que la acción sustantiva de los asesores se ubica para fortalecer la formación de los docentes de educación básica, en servicio de una forma sistemática y continua, el propósito central consiste en ofrecer a maestros estrategias y actualización básica y un conjunto de servicios adecuados para realizar diferentes actividades que enriquezcan su práctica profesional.

3.2 Concepciones de asesoramiento

La conceptualización del asesoramiento tiene sus raíces en el campo empresarial-industrial, el cual data de la década de los años cincuenta (Gupta y Coxhead,

1993); se identificaba en aquel entonces como un servicio profesional para la asistencia práctica a la resolución de problemas en cuestiones relativas a la política de la organización y a los procedimientos, con objeto de perfeccionar el ejercicio profesional. Es por eso que se entiende la asesoría como un trabajador social con sujetos (Freire, 1985), al entenderlo como un servicio de ayuda, en el que el asesor debe proporcionar herramientas necesarias que le permitirán al docente tomar decisiones adecuadas a las necesidades del contexto en el que labora.

El momento de la práctica cotidiana, se contribuye a identificar a las personas que han optado por dedicarse al asesoramiento se encuentran con un marco de referencia que suele tener diversas caras, debido a que esta labor implica variadas experiencias profesionales y también diversas conceptuales. Esta infinidad de funciones, sin lugar a dudas está vinculada a la trayectoria profesional del agente de apoyo y a su compromiso en el ámbito educativo. Lo cual proporciona una idea de la complejidad de las prácticas y ámbitos de acción que tienen que ver con el asesoramiento, sólo hace falta identificar los términos ingleses de los que procede.

La designación o término de asesoramiento proviene, de tres términos. *Consultation (consulta)* y *adviser (asesor)* y *advisory services (servicio de asesoramiento)* aluden a la consideración, deliberación y reflexión en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, promovidos a partir de la interacción con otro sujeto que no padece el problema o la situación que desencadena el proceso de petición de ayuda o de apoyo. El primero se ha utilizado en el campo de la empresa, la industria y la organización, por lo regular para hacer mención a personas externas a la institución que dan consejo profesional a esta o a los sujetos que pertenecen a ella. El espacio con más rutina en la aplicación escolar es el estadounidense, al traducir la función del asesor por consultor con una labor de consulta, sin embargo lo más frecuente ha sido nombrarlo como asesor y asesoramiento. Por lo que la segunda denominación, *advise* se emplea en el contexto británico y suele asignarse a roles y órganos con funciones de apoyo integradas en el sistema educativo, en algunos casos cercanos a la inspección o

supervisión. El tercer término es apoyo, el cual indica la idea de ayuda que conlleva la labor y ha sido asignado a la estructura organizativa que sustenta la función (Van Velzen, 1985), mediante sistemas de apoyo y también se ha empleado para denominar la persona que desarrolla labores de asesoramiento: agente de apoyo, el cual como se menciona al principio ha sido relacionada para nombrar servicios de orientación.

Es por lo que podemos entender que no es posible referirse a asesoramiento sin aludir a otras labores profesionales, lo que provoca conflictos, porque el asesoramiento, no sólo ha de independizarse de otras prácticas educativas con mayor tradición como inspección, formación continua del docente, innovación educativa y de orientación escolar, sino que convive con éstas.

Si bien el asesoramiento es una práctica que ha ido configurando la personalidad en el ámbito de la educación paulatinamente y, de alguna manera, continúa haciéndolo. De modo que aunque se ha avanzado bastante en su conceptualización, sigue estando vigente la apreciación (Rodríguez Romero, 1992) hacia de esta labor: el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en procesos de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad. La afirmación se fundamenta a partir de que sus prácticas más arraigadas en la enseñanza, porque los profesionales que se han ocupado de ella han ido construyendo su trabajo a partir de la experiencia en otras labores, como profesores, formadores, orientadores, etc. Sin embargo el principal responsable de su persistente indefinición es precisamente su origen, su proceso de identidad ha avanzado a medida que ha ido diluyéndose la impronta que marco su nacimiento: servir de instrumento a las políticas educativas del cambio planificado.

La relativa inmadurez de este ámbito de actuación y, al mismo tiempo la existencia de cierto bagaje, tanto teórico como práctico, hacen complejo delimitar un contexto para abordar el estudio de asesoramiento en la educación con cierta perspectiva, ya que es necesario integrar todas las funciones que este tiene que desempeñar. La intención es mostrar la identidad de esta labor en el campo de la educación y

caracterizar el rol de aquellas personas que se ocupan de desempeñarla: los asesores o agentes de apoyo.

Al considerar que el asesoramiento surgió en el campo del trabajo social, cuando empezó a pensarse que trabajar con los profesionales, en vez de tratar directamente los problemas de los clientes-ancianos, pacientes, marginados, facilitaría la transferencia del modo de pensar y las destrezas aprendidas.

Si se rastrea la aparición del asesoramiento en la enseñanza encontramos sus primeros indicios en la política de reformas que las administraciones educativas han puesta en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de mediados de este

Así mismo el termino acompañante de la formación continua, es como Imbernón define la función del asesoramiento, al establecer la figura del asesor para alcanzar un aprovechamiento y optimización de los recursos disponibles en la formación y asume un importante papel político y se sitúa dentro de una institución.

Así mismo establece una tipología de asesores:

- Asesores para la formación del profesorado.
- Asesores de programas educativos especiales.
- Asesores de desarrollo curricular del área, etapa o ciclo.

A partir de esta clasificación, el sujeto de estudio se ubica en asesores para la formación del profesorado, entre las tareas que desempeña se encuentran: acompañamiento en la formación, así como cuestiones administrativas. Lo cual implica recalcar que su formación para atender diversas tareas debe ser polivalente, ya que si fuera especializada se volverían procesos prescriptivos de asesoramiento (Imbernón, 2008).

Al considerar a un asesor de formación debería intervenir a partir de las demandas del profesorado o de las instituciones escolares con el objetivo de prestar ayuda en el proceso de resolución de problemas profesionales.

El proceso de asesoría es reciente en el campo de la educación, Eisner (1985); identifica a los asesores con la capacidad de trabajar junto con el docente en la búsqueda de nuevas soluciones, de escuchar activamente, de facilitar relaciones de construcción y reflexivas para constituir innovaciones con el profesorado y con una capacidad reflexiva y crítica, para lograr el desarrollo de la cultura profesional reflexiva-crítica. En el futuro los asesores deberán identificar situaciones específicas, o sea tener la capacidad de diagnóstico; que sin duda alguna se reflejará en las intervenciones que lleve a cabo; desarrolla la figura del asesor a partir de dos funciones fundamentales que denomina autodesarrollo y autoevaluación Holly (1991) será una estrategia que complementa su desempeño profesional.

3.3 Los agentes asesores en educación preescolar en México

El Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), se establece en diferentes etapas pero sin duda la primera es en el periodo 1995-2000, en la cual en base a la firma del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa, se da pauta para consolidar una comunidad de profesionales de la educación especializados en el campo de la actualización y capacitación de los profesores del nivel de educación básica. A partir de esta etapa se emprendió como principal objetivo lograr una cultura de actualización profesional no sólo de forma individual sino colectiva.

La figura del asesor se concibe como alguien capaz de valorar, reconocer la labor del docente, al encargarse de acompañar, sin protagonismos innecesarios, trabajar con un grupo de colegas que refleje compañerismo, así como diferentes estrategias por los tipos de estudio muy variados, con la finalidad para fomentar habilidades para el estudio autónomo, motivaciones distintas para estar en un curso, así como trayectorias y experiencias.

Además debe contar con la capacidad para propiciar procesos de análisis y reflexión útiles en la práctica.

Es a partir del año 2003, que la Subsecretaría de Educación Básica promovió una amplia consulta sobre formación docente, con énfasis en los servicios que oferta, desde el sistema así como en la implementación.

La política integral de formación continua sin duda es resultado del trabajo de PRONAP, ya que la puesta en marcha del servicio de asesoría académica en la escuela, implica un carácter meramente formativo, lo que lleva al asesor a brindar ayuda pertinente y útil que favorezca el desempeño profesional de los docentes, que se proyecten en la toma de decisiones.

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos, enfocados a diversas dimensiones del ámbito educativo tanto gestión, organización escolar, aspectos de enseñanza y practicas educativas.

Se integra como académica porque está centrada en incrementar la calidad educativa de los alumnos y dirigida a la escuela , para involucrar a todos los miembros de la comunidad, para promover un trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y desarrollo profesional.

Los asesores deben implicarse entre los profesores, para compartir un propósito común que es la mejora en la educación, actualmente la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio (DGFCMS), tiene como propósito trabajar en resignificar las tareas de los asesores que se proyectan en las escuelas, mediante el acompañamiento que proporcionan a los docentes, a través de acciones de profesionalización a los ATP, para fortalecer y desarrollar sus competencias de gestión institucional, escolar y pedagógica, para transformar a las comunidades educativas en redes de conocimiento mediante procesos de

tutoría, asesoría y acompañamiento académico, que repercutan en el logro educativo.

Se busca que el asesor técnico pedagógico desarrolle competencias que permitan elaborar diagnósticos institucionales, programas de intervención escolar de manera colegiada, así como el seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, consolidar ambientes, desarrollar mecanismos de planeación estratégica y rendición de cuentas; identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes, al trabajar de manera colaborativa .

3.3.1 La formación institucional y de experiencia de los Asesores

Es cierto que toda profesión implica una formación previa y durante su desempeño, se menciona que en el espacio de formación, se incorporan a los asesores de diferentes entidades y niveles educativos de educación básica, para fomentar una formación que favorezca el intercambio de experiencias y procesos de reflexión; enmarcados en el discurso político con el objetivo alcanzar de transformar las prácticas cotidianas de los docentes.

De esta forma para complementar su formación a los asesores, se ofertan por medio del Sistema Educativo Nacional y por la dirección de educación básica y Pronap, alternativas de trabajo y actualización, que aunque algunos son de tipo abierto otros son obligatorios, entre ellos se encuentran: conferencias, seminarios, diplomados, talleres, etc.; aunque valdría la pena analizar si este tipo de formación contribuye a las herramientas que ellos requieren para desempeñar su rol.

3.3.2 Funciones de los agentes asesores

Asimismo en la capacitación anual que se les otorga, para impartir el curso de formación para participar en carrera docente a las educadoras, en el desarrollo de

las sesiones, el curso tiene una duración de una semana y las asesoras deberán trabajarlo durante cuarenta horas. Debido a que la participación de los asesores tiene como punto de referencia la necesidad de formación para la mejora del desempeño profesional

En los diferentes espacios donde se desenvuelve, es por eso que se considera fundamental que se brinde una formación no en una rama especializada, sino como establece Imbernón (2009), sino con un enfoque polivalente y multidisciplinar. Con la finalidad de romper el esquema tipo académico-racionalista que no permite transformar las prácticas tradicionales escolares que aún perduran en el aula.

Con respecto a la formación docente, se identifican que la mayoría de contenidos y temas que se integran se limitan a los teóricos y se deja de lado la práctica, lo cual refleja una formación descontextualizada, lo cual produce que los docentes no logren enfrentar con eficacia los problemas a los que se enfrentan en la realidad educativa, ocasionando dificultades para tomar decisión, trabajar en equipo e integrar las teorías aprendidas a su quehacer profesional (Contreras, 1987).

Como ya se ha dicho se requiere la formación de un profesional, capaz de analizar contextos y tomar decisiones pertinentes, generador de conocimientos y estrategias para mejorar su práctica profesional: un profesional autónomo y con actitud positiva hacia su desarrollo personal (Latorre,1992; Gysling, 1994; Torres, 1993; Pascual y Rodriguez, 1995) (en Pogré, 2005).

La formación de docentes de tradición académico- racionalistas debe dar paso a una formación más integra junto el responsable de dicha formación y entre las características del agente de apoyo, se debe considerar no sólo con una formación institucional con respecto a su experiencia docente, sino que además tenga las herramientas necesarias para comprender el papel que el docente desempeña como profesional de la educación.

3.4 Conceptualización de prácticas pedagógicas

3.4.1. ¿Qué es una práctica pedagógica?

Al respecto Bourdieu (1994), plantea una distinción relevante, en cuanto a que no es lo mismo tener sentido práctico que ejercer una práctica con sentido.

El docente como se ha hecho mención es una figura indispensable, que debe construir sus competencias profesionales que permitan establecer estrategias para fomentar un aprendizaje significativo, situación que es compleja para los docentes no se puede asumir que las escuelas son iguales y menos los agentes escolares que laboran en ellas, debido a que cada una tiene necesidades diferentes.

Es necesario tener presente lo que plantea Perrenoud (2004): “si no se pone al día, la escuela se descalificará, la escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo”; a partir de esto se identifica que la mejora no puede solamente enfocarse a nivel macro, es necesario contextualizarla a partir del quehacer cotidiano, considerando la función que desempeña el docente como principal participe de este proceso. Sin embargo para que el docente no se sienta sólo en este largo recorrer de acciones que implementa en su profesión, sean constituido iniciativas de apoyo para proporcionar una formación continua y de actualización a los profesores, en donde se le proporcione una perspectiva holística de los procesos de enseñanza- aprendizaje, y desde este parámetro técnico de intervención plantea Domingo (2004) se han retomado iniciativas provenientes del campo de la psicología y la orientación, con una perspectiva más personalista o puramente curricular desde áreas específicas.

Al entender el asesoramiento educativo como una práctica profesional en construcción, controvertida por las múltiples posibilidades de implementación que conlleva, proyectadas en cambios complejos que lleven un camino para lograr la mejora de la educación, como primera instancia debe considerarse la consolidación de comunidades de académicas comprometidas, en cuyo seno

están las claves de una mejor enseñanza para todos y del desarrollo profesional de los docentes, así como apoyo y asesoría.

Sin embargo, no todos los modelos de asesoría son adecuados: deben contextualizarse a partir de las necesidades que cada institución y agentes escolares requieren, así como un escenario de colaboración profesional, a lo largo de un proceso.

A partir de lo anterior se retoma la clasificación del trabajo de Domingo (2004), al entender la diversidad de funciones e intervención que desempeña un Asesor en las instituciones educativas de trabajo, estas características permiten ubicar a los sujetos de estudio y comprender como se desenvuelven en el ámbito laboral.

Función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
- *Procesos o generalista*: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.
- *Contenidos*: pero que actúa con el grupo a modo de *experto en procesos y colega crítico* (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).

Diferentes estilos de actuación:

- *Directivo*: dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
- *Indirecto*: estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.

En función de su ubicación se habla de asesoramiento:

- *Interno:* cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas.
- *Externo:* cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

3.4.3 Competencias de los agentes asesores

Se consideran fundamentales los perfiles de desempeño de los asesores técnicos pedagógicos, debido a que deben de responder adecuadamente a la formación continua que brindan hacia los docentes. Debido a que deben estar al día de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que caracterizan el mundo contemporáneo y la imperiosa necesidad de lograr el acceso al conocimiento en las sociedades actuales, mediante respuestas a las demandas sociales y educativas, así como profundas transformaciones en la manera de enseñar y aprender en la educación básica.

Como se plantea en párrafos anteriores, la docencia en la actualidad se ha convertido en una profesión compleja. Por lo que se habla de una responsabilidad compartida de todos los actores implicados en el proceso educativo en la cual los profesores son profesionales de la educación que contribuyen de manera determinante en la formación de las capacidades humanas e intelectuales de los alumnos, al fomentar aprendizajes significativos, con la finalidad de contribuir a su formación integral.

Especialmente relevante la clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional. En este punto son clásicos tres modelos que establece Domingo (2004):

- Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.
- Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos.
- *Colaboración*: basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado.

El apoyo del Asesor técnico-pedagógico es un elemento que contribuye en la formación continua del docente y que su trabajo debe contemplar competencias que favorezcan dicha formación a continuación se expresan referentes en la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional.

Las competencias de los asesores técnico-pedagógicos (ATP), que establece el documento cuyo título corresponde a: “Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, 2011-2012”.

- Domina los principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal, para contribuir a la mejora de la práctica docente y la gestión escolar.

- Conoce a profundidad los Planes y Programas de Estudio, enfoques de enseñanza, materiales de apoyo, problemáticas de la escuela y recursos con los que cuenta la educación básica, en sus sistemas nacional y estatales, para apoyar de manera pertinente a la escuela según sus necesidades particulares.
- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de las competencias docentes que favorezcan capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes.
- Trabaja de manera colaborativa con otros profesionales de la educación en distintos contextos, con quienes comparte experiencias y genera nuevos conocimientos para la mejora de las prácticas educativas y el intercambio de información sobre buenas prácticas.
- Apoya a la escuela en la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos, didácticos y de gestión.
- Promueve procesos de evaluación diagnóstica y permanente atendiendo a los resultados obtenidos por los centros escolares, los estudiantes y los docentes en las pruebas estandarizadas.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), para acceder a nuevos conocimientos transferibles a los docentes y directivos.

Sin embargo al contrastara dichas competencias con las que se establecen en el documento , se ubicaría en el deber ser algunos aspectos de la competencia técnica como primordial eje y en la competencia de colaboración, sin embargo de las observaciones del Programa de Formación Docente Continua se identifica que más que fomentar un desarrollo profesional, se encuentra muy alejado del trabajo de aula que realizan los docentes, a demás de que están muy apegados los ATP a los materiales curriculares, cuestión que limita el enriquecer el trabajo educativo y optimizar resultados.

3.4.4 Disposiciones que inciden en los Asesores para la construcción de las prácticas

Al considerar la importancia de fundamentar la investigación, con algunos elementos teóricos que contribuyan a explicar qué factores del proceso de formación generan un impacto en las prácticas pedagógicas, se han considerado algunas propuestas teóricas que generarán discusiones entre lo que permea el discurso político y lo que emerge en la realidad.

En el apartado se contrastan la actuación que asumen diversos asesores para el trabajo escolar, al establecer algunas disposiciones que asumen, entre el deber ser y el ser; retomando ideas de tres autores (Bourdieu (1997), Giroux (1997) y Stenhouse (1987)) que permiten discutir a partir de los elementos que constituyen a un ATP y su práctica didáctica.

Los planteamientos de Bourdieu establecen que el sistema escolar forma en las personas un proceso de adoctrinamiento que es la base de la reproducción cultural y social. Los que no adquieren esta formación son “excluidos”, ya que el sistema les impone una cultura dominante, lo que implica renunciar a su propia cultura, en otras palabras someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida, al relacionarlo el adoctrinamiento con el acompañamiento que realizan los Asesores Técnicos Pedagógicos, cuya figura emana de un sistema del cual el principal objetivo es unificar la formación docente bajo el eslogan de una educación homogénea .

Se analiza el tipo de capital que predomina en la selección de los asesores, se identifican dos: primero el simbólico que constituye la asignación de ATP al relacionarlo con que el principal requisito corresponde al perfil, que señala ser Licenciada en educación Preescolar y el capital social por el tipo de relación que ejerce con la supervisora y jefa de sector para que una educadora sea asignada para capacitar a las educadoras en servicio, sin considerar la experiencia laboral y

la formación académica que en este caso es el capital cultural.

Estos conceptos de campo y *habitus* permiten identificar estos dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social en alguna cosa (lo objetivo) y el *habitus* como lo social presente en las acciones y pensamientos del sujeto (lo subjetivo), al estar en prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos.

Lo que permite analizar la dinámica social que tiene como finalidad comprender el campo como el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos y las relaciones que se establecen entre ellos, al mismo tiempo, explicar las formas de conformación de la subjetividad, es decir, la constitución del *habitus*.

Un acercamiento a este concepto de *habitus* nos permite precisarlo como un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar.

También se establece como un esquema de percepciones y categorizaciones con que se entiende la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. La constitución de los *habitus* está ligada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los distintos campos en los que participa. El *habitus* es un conjunto de relaciones incorporadas a los agentes, el cual, a su vez configura un sistema de relaciones con el campo. Por otro lado, el campo está constituido por una estructura de relaciones, es una construcción histórica y social. Las posiciones ocupadas por los distintos agentes en los campos tienen una dimensión histórica, es decir, son el producto de luchas históricas, que a su vez se hallan inscritas en los cuerpos y son parte constitutiva del *habitus* de los agentes. En esta situación se apreciaría que el *habitus* de los asesores tiene que responder a lo que el sistema educativo, legítima en torno a su formación institucional, lo que lleva a asumir acciones que permitan responder y cumplir a lo que normativamente se estipula y se relaciona con el desarrollo profesional como actividad permanente de su formación.

Bourdieu (1997), define los campos sociales como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee; el sujeto de estudio se enfoca a el análisis de una dimensión pedagógico, por lo que se establece como campo de estudio el ámbito educativo, al cual se define como campo escolar o pedagógico, en el que se integre como sujeto al asesor el cual mediante su posición desempeña diferentes disposiciones en cada espacio y tiempo.

Existe una profunda infinidad de campos y subcampos que funcionan con una lógica específica pero que a su vez comparten un conjunto de leyes generales, válidas para todos. Cada campo específico se define a partir del capital que en él está en juego. El capital puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. De ahí que un campo puede ser económico, cultural, social o simbólico. Dentro de estas categorías hay una gran variedad de subcampos; por ejemplo, dentro del campo cultural existe el arte - a su vez dentro de él el subcampo de la literatura, la música, el cine, etc. - y está también el campo científico - y dentro de él, el subcampo de las ciencias sociales, el de las ciencias naturales, el lingüístico, etc.

Este capital se contrasta con la información que se obtuvo en el Departamento de Investigación y Asesoría de Preescolar, el cual se vincula que el tipo de capital que moviliza con mayor grado a un docente para consolidarse como asesor técnico pedagógico, es el capital social, debido a que tiene que ser seleccionado a partir de un jefe de sector o supervisor, influyendo las relaciones sociales que establezca con él y no tanto por el tipo de conocimientos o capital cultural que presente el docente, son vías informales.

El capital cultural, Bourdieu, lo analiza reconociendo para cada forma o estado, una modalidad de adquisición y de transmisión. El capital cultural puede estar en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en

estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, libros, cuadros, etc. y en estado institucionalizado, forma de objetivación porque se garantiza por ejemplo con el título escolar.

Lo anterior permite identificar la importancia de analizar el proceso de formación de los docentes, al considerar lo que plantea Giroux (1990), a los profesores se les quiere reducir a técnicos, a expertos en currículum, instrucción y evaluación (proletarización); así se les aparta de los procesos de liberación y reflexión (intelectuales). Ante este hecho es preciso reaccionar, el docente asume el compromiso de combinar la reflexión y la práctica académica con un fin, el formar ciudadanos con capacidades reflexivas y críticas; por eso debe convertirse en un intelectual transformativo cuyo trabajo se enfoque en comprender su realidad interpretando para cambiar lo pedagógico en político y lo político en pedagógico.

Al retomar a la escuela como la concebía Durkheim al ser un agente socializador cuya misión es la de formar a los sujetos para integrarse a la sociedad mediante reproducción cultural, se asume que no sólo los estudiantes serán unificados sino esto se reflejará en la preparación de los docentes.

Giroux (1997) en este sentido, plantea que las políticas globales educativas influenciadas por la organismos internacionales, donde los docentes son objetos de reformas educativas que homogeneizan un mundo heterogéneo mediante la reproducción del grupo dominante. El docente queda reducido al rol del técnico encargado de ejecutar dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad cotidiana de la vida en el aula.

En la realidad latinoamericana, se continúa con una lucha para que el docente no sólo asuma su rol de herramienta o técnico en lugar de agenciarse una visión profesional de sí mismo. Se exige del maestro que como profesional proyecte una conciencia social al convertirse en un intelectual capaz de transformar e innovar con un conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna en beneficio

de la transformación de las sociedades optimizando resultados que se reflejen en su vida, situación que en su formación permanente no se refleja, los Asesores técnicos pedagógicos sólo se encargan de reproducir programas como cascada que no consideran la diversificación de los docentes, se debe asumir que cada actor educativo, cada escuela tiene diferentes características y no se deben dejar a un lado, al no retomar el discurso político alejado de la realidad escolar.

Otra característica de las transformaciones educativas que llevan al sujeto a actuar de diversas maneras es la resistencia a los cambios que puede generar temor e incertidumbre, los que ocasiona resistencias, un aspecto que encaja con la esfera pública, al integrar al sistema educativo, debido que para los maestros la educación señala la necesidad de trabajar con adultos (asesores) alrededor de problemas, no sólo relacionados con su trabajo, sino también con su bagaje cultural, profesional y político, lo que determina un patrón en sus actitudes para comprender su capital cultural.

Por eso se identifica que el asesor debe actuar, bajo el rol de educador radical que se proyecte bajo una perspectiva de teoría y práctica que deberá ser redefinida y orientada, es un llamado para crear modos alternativos de experiencia, que afirmen la posibilidad de correr riesgos creativos, de romper barreras, así como enriquecer el trabajo bajo un impulso crítico que el asesor debe emprender, para dejar clara la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades.

Esto significa analizar el aspecto complejo de instituciones y prácticas, en torno a la función del asesor, bajo términos de cómo es que afecta a los docentes de diferentes clases sociales, instituciones la formación docente homogenizada, así como el nivel de efectividad posible de su trabajo; cuando lo que se pretende es implementar una pedagogía radical que se preocupe por dar respuesta a como ser más productivo y funcional en diversas situaciones.

Otro enfoque teórico, que considero relevante analizar es el que señala Stenhouse (1987), al plantear la enseñanza como un arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido y, del mismo modo, a poseer la destreza de enseñar conforme al propio entendimiento de la materia. Es un arte esencialmente práctico, como la investigación, y toda la educación en curso que brindemos debería respaldar esa investigación hacia una actuación por parte del profesor.

En educación no existe un conocimiento absoluto, todo tiene que verificarse, simplemente existe y es comprobado o falsificado en el rendimiento, por eso denomina laboratorios porque nada debe considerarse como única verdad, al entender que para lograrlo se requieren escuelas como comunidades en donde cada institución y docente, cuenten con capacidad crítica que le permitan poner en práctica este proyecto y evaluar permanentemente su proceso de actuación.

El adiestramiento o instrucción de docentes debe ser considerada siempre como materia del experimento como un punto de crecimiento de la educación.

Se podrá enseñar con eficacia si se pone en juego la inteligencia de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso de la investigación como base de la enseñanza para enriquecer la práctica pedagógica, en el cual, se concibe al docente como un individuo, con diferentes características, flexible, creativo, reflexivo, etc. Lo que permite establecer una correspondencia que debe reflejarse en los programas de formación docente, no es un técnico que opere de manera sistemática contenidos, su rol se proyecta a partir de concebirlo como un guía que de manera simultánea aprende con los estudiantes, este deber ser del docente y modelo de proceso que enriquecería sin duda alguna al Asesor técnico pedagógico.

Lo anterior permite considerar que un elemento que se presenta en un proceso de formación, es el que ejerce el rol técnico del docente por el modelo de formación

docente que marca diferencias en cada uno, debido a que las condiciones de trabajo y necesidades de cada alumno es diferente; sin embargo el Sistema de Formación Docente de México es homogéneo en la inculcación de contenidos, debido a que en el no se difiere la forma de apropiación de cada docente, sin considerar la implementación en la etapa formativa de las estrategias didácticas que implementan para identificar el alcance de objetivos que fundamentan el Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos; Fernández Enguita (1990) citado en Santos (1994) dice que todo el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información en la escuela es, a la vez, un proceso de inculcación (para que los escolares interioricen e interpreten la realidad previamente determinada), selección (la escuela no imparte la cultura en general sino una cultura) y omisión (excluye lo que considera que no es digno de ser enseñado), este procedimiento da cuenta de la realidad educativa a la que nos enfrentamos y que muchas de estas acciones de enseñanza no responden a las necesidades sociales.

La formación continua y actualización de docentes, requiere de un modelo de intervención que responda a las necesidades de los profesores y no solamente un indicador más de política educativa, es a partir de esto que se considera que el modelo que permea es el de consulta como plantea Bisquerra (1998), es entendido como una relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor o tutor); la consulta tiene dos metas básicas: aumentar la competencia en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), el cliente puede ser una persona, grupo o una organización. Así como desarrollar habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro.

La naturaleza tríadica de la consulta (consultor, consultante y cliente) es una característica inherente a este modelo, es una forma de intervención indirecta. Se dan las herramientas necesarias al consultante para que el resultado se refleje en

el cliente, es un trabajo en equipo y se relaciona con el “deber ser” del acompañamiento.

Capítulo IV. Metodología de la investigación

4.1 Definición del problema

La transformación de la escuela y del sistema escolar, establece como medida indispensable el cambio de estrategia, para fomentar una modificación en el modo de diseñar e implementar las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Lo cual implica un enfoque a la calidad de la formación docente en la que se establezca un vínculo que responda a las demandas sociales que se encuentran en constante cambio en materia de educación.

Es por eso que una figura indispensable de las políticas educativas, es sin duda el Asesor técnico Pedagógico por la responsabilidad que tiene de brindar formación continua a los docentes en servicio, a pesar de ser un tema relevante en el estado del conocimiento integrado en el trabajo, se observa que este tema se encuentra con pocos trabajos e investigaciones enfocados al nivel preescolar.

Al contemplar que el problema actualmente en muchos países es que esas conceptualizaciones de formación docente se apoyan en una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor. Se presume que el perfil del docente tiene validez universal y se desconoce el contexto histórico y cultural que lo condiciona (Vaillant, 2007).

4.2. Pregunta de investigación

Es importante analizar que entre los factores que inciden en la calidad educativa, un lugar trascendente lo ocupa el nivel de formación y experiencia de los profesores. Al considerar en las instituciones educativas que detrás de la

formación docente, se encuentran historias académicas, con innumerables esfuerzos que se han implementado para adquirir prestigio y justificar indicadores, sin que se analice el sistema de formación o se cuestione que se trabaja en él; en donde se hable del nivel de formación y experiencia que deben tener los responsables de contribuir a una formación permanente de los docentes considerando aspectos no sólo de orden ético, académico sino también la integración de aspectos pedagógicos y didácticos que establecen relación con el perfil profesional.

Es importante considerar la formación del profesorado como un requerimiento importante para hacer frente a la actual crisis de las instituciones educativas y de la sociedad. Al focalizar no sólo los programas sino a los responsables de implementarlos con el vínculo de la formación del profesorado, con el objetivo no solamente de servir la etapa de formación para introducir a los docentes en la lógica del orden social actual, sin embargo Liston y Zeichner (2003), plantean la importancia de que la formación se consolide con el objetivo de promover en ellos, las capacidades para ocuparse de la realidad con sentido crítico e innovador. A partir de esta reflexión se identifica que el responsable de dicha formación debe consolidarse con características específicas que se reflejen en sus prácticas, de ahí surge la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles son las características que constituyen la formación académica y profesional del Asesor Técnico Pedagógico y de qué manera se reflejan en la construcción de su práctica didáctica con el profesorado de preescolar?

4.3. Objetivo de la investigación

El objetivo general de la investigación se desprende a partir de la pregunta, definición y delimitación del problema de estudio, en el se plasma lo que pretende

la investigación, al entender los objetivos como una expresión clara y precisa que evita posibles desviaciones del proceso de investigación y ser susceptible de alcanzarla, son guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante el desarrollo, evidentemente los objetivos que se especifiquen requieren ser congruentes entre sí (Hernández, 2006).

A partir de entender la formación docente como “la acción dirigida a preparar a un sujeto en el ejercicio eficiente para desempeñarse en el proceso de enseñar”, en esta formación el principal objetivo es la profesionalización, que considera ésta etapa como un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento del desempeño pedagógico, para la adquisición de mejores competencias. La formación entonces es toda actividad encaminada a capacitar al profesional docente, para su mejor desarrollo como actor central de los procesos educativos (García, 2001). Se establece como eje de la investigación:

- Analizar los procesos y criterios de selección para que un docente se posicione como Asesor Técnico Pedagógico e Identificar características y factores que conforman sus prácticas didácticas.

Lo anterior permitirá conocer el perfil con el que cuentan los responsables de la etapa de formación continua de docentes y a partir de estas características; cómo es que se están reflejando sus historias de vida, académicas y profesionales en las prácticas pedagógicas que implementan. Por lo que es necesario retomar algunos objetivos específicos que a continuación se mencionan, para alcanzar el objetivo general y en los cuales habrá que trabajar para recuperar y analizar información.

Objetivos específicos

1. Detectar la formación académica y profesional de los ATP'S.

2. Identificar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los ATP con énfasis en las estrategias didácticas (implementadas en el asesoramiento de los docentes).
3. Conocer los incentivos que se otorgan a los ATP'S.
4. Detectar concepciones de los docentes de Educación Preescolar referente a la función didáctica del ATP.
5. Analizar el programa de formación que se implementa en el profesorado de preescolar.

4.4. Delimitación del objeto de estudio

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Al realizar en las propuestas una mirada a la calidad de la formación docente en nuestro respectivo país, revelando que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio.

El problema actualmente en muchos países es que esas conceptualizaciones se apoyan en una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor. Se presume que el perfil del docente tiene validez universal y se desconoce el contexto histórico y cultural que lo condiciona. Un listado de competencias por sí mismo no dicen nada sobre qué formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr aprendizajes (Vaillant, 2007).

Para hablar de la formación es necesario entenderla como un proceso de preparación que proporciona al docente herramientas necesarias para enfrentar exigencias sociales, de tal forma que su nuevo actuar ante los alumnos, el clima del aula y el trabajo con sus compañeros le permitan transferir sin distinción el conocimiento, mediante una formación continua que los acompañe a lo largo de su labor para situarse en un aprendizaje permanente, por lo que refleja como

elemento clave de dichas políticas e indicadores al responsable de brindar dicha formación y actualización docente, porque no cualquier profesional contará con las competencias para fomentarlas en los docentes se requiere de una responsabilidad compartida de todo el Sistema de Formación Docente, que permita optimizar resultados.

Bajo un esquema conceptual se ha delimitado que se estudia a los responsables de la formación continua de docentes en México, los cuales se les ha asignado el termino de Asesores Técnicos Pedagógicos, quienes se encargan de acompañar a los docentes en una actualización constante con cursos y programas de formación, en torno a los contenidos curriculares; ubicado en el nivel de Educación Preescolar.

Se ha detectado que no existen suficientes estudios en nuestro país que den cuenta del trabajo que se realiza en los jardines de niños, mediante la identificación de características y factores en la construcción de prácticas didácticas en el acompañamiento con el profesorado.

Al analizar el trabajo y trayectorias de agentes asesores de la zona urbana escolar 09, que se ubica en el sector 01 de la Ciudad de Pachuca, Hidalgo; durante el periodo enero- diciembre de 2011, la investigación se enfocará en tres dimensiones que se han considerado relevantes de la temática de estudio: Perfil de los Asesores Técnicos Pedagógicos (formación); Prácticas Pedagógicas (función); Estrategias didácticas que realiza en las prácticas pedagógicas (logro de aprendizaje).

4.5.1. Supuestos de investigación

Se plantea la importancia de las prácticas pedagógicas que realizan los ATP, al desempeñar un papel fundamental no sólo en las supervisiones, sino en el

Sistema Educativo Mexicano, debido a su intervención en el trabajo con los docentes, al tener como responsabilidad acciones vinculadas con la operación y ejecución de diversos programas pedagógicos en los centros educativos, mediante la atención a docentes en servicio dentro y fuera de la escuela.

Los ATP'S se han encargado de ofrecer asesoría y talleres de actualización docente, lo cual genera una atención de tareas diversificadas, proyectando diversos problemas, entre ellos se encuentra su situación vulnerable a la que se enfrentan al focalizar su actualización y profesionalización.

Debido a que el proceso de formación que llevan a cabo es complejo, los factores que intervienen en su trabajo, tienen que ver con la estructura del Sistema Educativo Mexicano, porque los equipos técnicos no tienen condiciones de equidad, en lo que concierne a lo económico, político, administrativo y pedagógico (algunos equipos generan capacitación técnica y profesional que impulsa prácticas pedagógicas en atención diversificada de contextos).

La falta de preparación específica de los ATP'S ha dado lugar a que la asesoría técnica se comprenda como una serie de medidas instrumentales y programáticas, las cuales se basan en criterios de eficiencia y cumplimiento de norma, convirtiéndose en un sistema reproductor de prácticas burocráticas que no trascienden en el aula educativa, debido a que los ATP'S se enfrentan a diversas y numerosas actividades: tareas administrativas, o bien, tareas educativas de planeación, organización, gestión, supervisión, evaluación, operación de programas y proyectos pedagógicos federales y estatales, asesoría y actualización de docentes.

Aunado a esto, no existe un perfil claro de los asesores debido a la ambigüedad e indefinición de las funciones que desempeñan y que para ser asignado como ATP, no se han podido clarificar los criterios de selección, encontrándose en una débil posición laboral. Son personajes que laboran dentro del Sistema Educativo Mexicano, sin embargo no son parte del organigrama oficial ni del escalafón magisterial; por tanto, no tienen nombramiento ni clave que los acredite como

tales. Llegan a la asesoría técnica por vías informales, generalmente por invitación de algún funcionario o directivo y con el aval del sindicato magisterial, en calidad de profesores de grupo comisionados.

Lo cual sujeta a que puedan ser asignados a otros proyectos educativos, o en otro caso, removidos de sus comisiones y reubicados en sus escuelas como profesores de grupo. Así se pierde la experiencia y no se da continuidad al trabajo que realizaron directamente en los procesos pedagógicos durante el tiempo que duraron comisionados, fragmentando los procesos de formación de los docentes y su figura.

Es evidente que existe la imperiosa necesidad de promover el fortalecimiento académico de la asesoría técnica. Entre otras medidas, está la de atender la formación y profesionalización de los Asesores Técnicos Pedagógicos.

4.2. Investigación cualitativa

La investigación hoy en día es un elemento primordial, que ayuda a comprender y explicar la realidad, sobre todo si se enfatiza el estudio de la sociedad. Lo anterior se fundamenta con la aportación de Pérez (1996) al enfatizar que el problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos.

El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza, es por eso que ante tan compleja tarea se asume a la investigación cualitativa como una fuente que permite analizar, situaciones de los individuos en diversos contextos.

Especificando mejor el concepto retomaremos el que propone (Ander-Egg, 1995: 59) que entiende a la investigación “como el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social

(investigación pura) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos”.

Los instrumentos que se planean aplicar en el proyecto de investigación; pretenden recoger información con enfoque cualitativo; los cuales son: las entrevistas y la observación participante, para detectar la formación de un Asesor y la construcción de las prácticas didácticas.

Metodología Cualitativa

Este modelo metodológico de investigación considera características particulares de los fenómenos objeto de estudio. La naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa.

La intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica (Elliot,1990).

Esto permitió determinar mediante análisis de marco teórico y conceptual, enfocarse a la dimensión pedagógica del objeto de investigación , en la que se integran tres categorías:

Perfil de los ATP (formación)

Prácticas pedagógicas (función)

Estrategias didácticas que implementa (logro de aprendizajes)

Las categorías se trabajan en ejes analíticos, que se plasman en el instrumento al jerarquizar las preguntas en dichos ejes, que se retoman de la revisión bibliográfica de autores como Contreras (2001), Granado (1997), Imbernón (2008), Tardif (2009) y Zabalza (2002), en las aportaciones que establecen de la formación docente, al retomar tres ejes:

- Saberes de intervención

- Desarrollo profesional
- Cultura Profesional

Para comprender y explicar el acompañamiento didáctico que ejerce el Asesor Técnico Pedagógico, se selecciono el enfoque interpretativo, el cual propone al investigador como el principal instrumento de investigación. Serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador/a los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos.

Al considerar el papel del investigador como elemento clave, puesto que se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos.

De modo similar a como se produce el análisis de un texto, relacionando las proposiciones aisladas con el texto en su conjunto y con el ambiente o contexto en que se han producido, de manera que no se distorsione el significado de las palabras o frases aisladamente consideradas, así los acontecimientos de aprendizaje o comportamiento deben relacionarse con el contexto académico, físico y psicosocial al que responden y donde adquieren sentido.

Un estudio de casos

Se integra la modalidad de investigación de estudio de caso, porque no se busca generalizar, sino entender los factores que marcan diferencias en las prácticas de acompañamiento que desempeñan los asesores técnicos pedagógicos.

Stake (1998), plantea que: “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, de esta manera se establece que el objetivo es abarcar la complejidad de un caso en particular, se busca el detalle de las situaciones y no generalizar.

Para cumplir esta función, la investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación. A este respecto, y para poder comprender el caso en su integridad y complejidad, se proponen los siguientes procedimientos metodológicos en los cuales se contempla acceder a los objetivos de la investigación:

- La observación participante. Lo que supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.

La observación participante será un recurso que fundamente y permita tener acceso para detectar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los ATP, así como el énfasis en las estrategias didácticas y la implementación del programa de Formación Continua 2011-2012.

- La entrevista con los diferentes estamentos o grupos diferenciados, que participan en la vida del aula, su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva. Los diferentes modos y tipos de

entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar.

La entrevista será imprescindible para detectar la formación de los ATP tanto la que compete a profesional como la académica, así mismo se conocerá un panorama de las motivaciones, incentivos que tienen los docentes para posicionarse como Asesores Técnicos Pedagógicos; y con este instrumento se integra la voz de los docentes de preescolar al contemplar las concepciones que tienen del trabajo del ATP.

- La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Compararlas diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizan intensamente instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: el diario de campo, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso la escuela y el aula; el diario del investigador, donde de forma más reposada, ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando las impresiones y proponiendo las futuras líneas de observación y los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes; registros técnicos: grabaciones en vídeo y audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de la entrevista. Tales registros son de un valor incuestionable, no sólo para ampliar las observaciones del investigador y facilitar el proceso de análisis y realización del informe, sino para servir de contraste en los procesos de triangulación con los estudiantes y docentes. Son también esenciales como pistas de revisión para comprobar los procesos seguidos por el investigador y poder analizar la corrección del propio proceso de investigación.

Mediante estos dispositivos y con revisión del programa de formación continua de los docentes que se implementa en el nivel preescolar, así como el fundamento de las teorías críticas, se llevó a cabo la triangulación para comprender y explicar el papel que funge el Asesor Técnico Pedagógico no sólo en el trabajo docente, sino en el Sistema Educativo Mexicano.

4.3. Criterios de la selección de muestra

El tipo de selección de la muestra, se identifica en una muestra no probabilística; la cual consiste en la elección de elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador.

El procedimiento de este tipo de muestras no es mecánico, ni en base a formulas de probabilidad, sino que depende de la toma de decisiones de una persona o grupo de personas (Hernández, Fernández y Bautista 2010).

Un criterio para definir el nivel educativo del objeto de estudio, se desprendió del objetivo de la investigación, así como de la revisión de investigaciones y trabajos retomados de educación básica, se identifica que se le da mayor énfasis al nivel de educación primaria, por lo que permite fundamentar la importancia de enfocarse a la educación preescolar, ya que como se hizo mención, se descuido mucho este nivel, situación que llevo a implementar la reforma actual a la que se enfrenta el país. Sin embargo, debe destacarse que el trabajo de los docentes de preescolar, refleja compromiso y es un campo abierto para investigar y generar propuestas de mejora.

Se llevó a cabo un acercamiento con el Departamento de Educación Preescolar de la población a estudiar de los sujetos de investigación, al rescatar datos estadísticos en el estado de Hidalgo; al mostrar el número de los asesores técnico pedagógicos, en la plantilla se integran 98, sin embargo, esta cifra cambia bastante, debido a que constantemente se transfieren de ATP a docente frente a grupo, identificando a 97 mujeres y 1 hombres, esto se justifica ya que es un nivel muy catalogado por la incorporación del género femenino en un 98%, ya que se piensa que es la continuación del contexto familiar e implicará la imagen materna.

De esta población se realizó un acercamiento en el centro de maestros región Pachuca, para contrastar la formación que reciben los asesores, además de que proporcionaron información sobre el trabajo de la zona 75, situación que despertó una inquietud de cómo están trabajando los asesores la formación continua en esta zona.

Al entrevistarme con la supervisora de la zona, se dio la autorización para llevar a cabo las observaciones, así mismo me comentó del trabajo tan exitoso de la zona

y presentó a la Asesora encargada de apoyar a 15 escuelas con diverso número de docentes.

A partir de estos datos, se diseñó un instrumento que permitan identificar factores que inciden en el logro de objetivos y los que no, al considerar el acompañamiento de otro asesor en diferente zona. Para contrastar las trayectorias profesionales que constituyen el éxito o el bajo rendimiento de otra.

La investigación como se mencionó antes, se llevo a cabo con tres sujetos que respondieron a características específicas, uno de los sujetos fue seleccionado por sugerencia del Centro de Maestros región Pachuca y la observación se enfocó al acompañamiento en las asesorías que se brindan en las escuelas.

Los participantes son profesores en servicio, con antigüedad desde tres hasta quince años, con un rango de edad variado, que pertenecen a escuelas públicas, privadas y Centros de Asistencia Infantil Comunitarios del estado de Hidalgo.

Capítulo V. Resultados y análisis de información

En el capítulo V se presentan lo que corresponde al análisis e interpretación de los datos, en el cual se identifican las categorías que emergieron del trabajo de campo y que explican como repercute el rol del asesor en la formación docente, enfocado a su formación y el acompañamiento didáctico que proporciona. Lo cual responde al objetivo planteado en la investigación: analizar los procesos y criterios de selección para que un docente se posicione como Asesor Técnico Pedagógico e Identificar características y factores que conforman sus prácticas didácticas.

Sistematización de los datos

Los datos recogidos se analizaron e interpretaron, a partir de los instrumentos que se constituyeron dos fases:

- La primera fase fue aplicar el primer instrumento el cual consistió en un cuestionario, que tenía como objetivo conocer el contexto del tema, mediante la trayectoria de un Asesor Técnico pedagógico, en tres apartados: los datos generales, la escolaridad y su trayectoria laboral de manera general.
- La segunda fase consistió en diseñar una guía de observación, que se emplearía para conocer las características concretas del trabajo que desempeña un asesor, el rol que representa en su labor didáctica. Dicho instrumento en los casos abordaba indicadores específicos de la guía de observación: interacción, contenidos temáticos, saberes de intervención, estrategias, saberes de intervención, desarrollo profesional, recursos y materiales.

- La tercera fase se concretó a partir de una entrevista semiestructurada, la cual se implementó con cada asesor la cual tuvo como objetivo conocer la trayectoria formativa, así como el impacto de esta en su trabajo cotidiano, enfocado al modelo de intervención para fomentar la formación continua de los docentes, que implica las estrategias didácticas, contenidos temáticos, etc.

A partir de la implementación de los instrumentos, se inició la triangulación, entendida como un proceso a favor de las necesidades de obtener diferentes significados e interpretaciones de los acontecimientos, acciones o interacciones y objetos, de manera que podamos incluirlos dentro de nuestra teoría, también queremos saber cómo se negocian las situaciones y cómo se logra el consenso sobre los significados (Strauss y Corbin, 2002).

Al comprender por “proceso de triangulación” la acción de reunión y cruce de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye los resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico.

La base de la interpretación de resultados, se fundamenta en la triangulación teórica entendida como indica Bertely (2000), que con ella se amalgaman las acciones y categorías sociales de los actores estudiados dentro de las propias categorías. Al concebir la base del triángulo invertido, porque representa las voces y actos de los sujetos entrevistados y observados que se articula con las categorías como intérprete, para desplazar al siguiente vértice del triángulo

invertido que consiste en establecer categorías teóricas producidas por otros investigadores que permiten establecer dialogo paralelo y multireferencial.

De igual manera se considera como base para el proceso de conceptualización a Strauss y Corbin (2002), ya que permiten entender la conceptualización como el proceso de agrupar con algunas propiedades definidas y darles nombres que representen un vínculo en común, ya que es importante especificar propiedades según las categorías y la dimensión pedagógica.

La información se codifico de manera axial entendida como el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante sistematización, es a partir de este momento que se relacionan las categorías con subcategorías, para formar explicaciones más precisas y completas sobre fenómenos.

Entre las tareas básicas que demanda este tipo de codificación se encuentran las siguientes:

1. Acomodar propiedades de una categoría y sus dimensiones, que en la investigación corresponden a la categoría central denominada Cultura Profesional de donde se desprende la formación continua de los docentes, en la cual resalta la participación del Asesor Técnico Pedagógico.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan relaciones de unas con otras.
4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

Lo que permitió el análisis de datos en dos niveles de explicación, que se registró en formatos para triangular la información:

- a) Palabras usadas por los entrevistados

- b) Nuestras conceptualizaciones de aquellas, que permiten interpretar acontecimientos.

A partir de esto se diseñó una red semántica, para integrar la categoría central y Subcategoría, que a continuación se presentan de acuerdo a los casos, en los cuales se busca la interpretación de significados específicos y locales. Con los cuales no busca generalizarse sus hallazgos y se denomina estudios de caso.

Cohen (1985) citado en Bertely (2000), en el mismo sentido sostiene que lo que interesa al paradigma subjetivista o cualitativo, no es la máscara común, sino la diversidad detrás de la máscara, construida a partir de múltiples significados e interpretaciones que le dan forma.

Lo anterior dio pauta para identificar los niveles de análisis, al seguir los pasos de profundización, abstracción y niveles de análisis (Bertely, 2000):

- Elegir campo problemático: en lo que corresponde a la investigación es el campo educativo.
- Establecer dimensión en la que interviene: se enfocó a la dimensión pedagógica.
- Delimitar el referente empírico de estudio (Contexto, escenario, actores y comportamientos). En la temática que se abordó, se focalizó como objetivo primordial al actor del asesor entorno a su formación, rol y a el acompañamiento didáctico que implica comportamiento.
- Realizar registros ampliados de observación y entrevista (ver anexos).
- Interpretación.
- Crear lista de patrones emergentes.
- Cuadros de categorías.
- Realizar lecturas teóricas.

5.2 Explicación teórica y conceptual de las categorías

En la actualidad es importante destacar que a partir de los esfuerzos que durante décadas se han realizado, se identifica como un elemento indispensable en la calidad de enseñanza, la labor didáctica que llevan a cabo los docentes, el cual por más preparación y formación que tengan requieren siempre de ir perfeccionando y actualizando su trabajo para responder de manera pertinente a las necesidades demanda su profesión.

Estas consideraciones dan cuenta de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey, 2009), al contemplar que la mejora de eficacia docente de profesores en servicio para elevar el rendimiento de los alumnos se ha convertido en uno de los principales temas de reforma educativa en América. Sin duda alguna en toda profesión se necesita una formación, en la cual se dote de los elementos necesarios para responder a un determinado trabajo, aún más si se trata del ámbito educativo no se puede dejar de lado que los docentes son los encargados de formar y educar a individuos para que se desenvuelvan en los diferentes contextos a los que se enfrentan, sin embargo en un mundo de constante transformaciones no basta con una formación meramente académica, se requiere de un acercamiento a la realidad el cual demandará diferentes formas para intervenir adecuadamente.

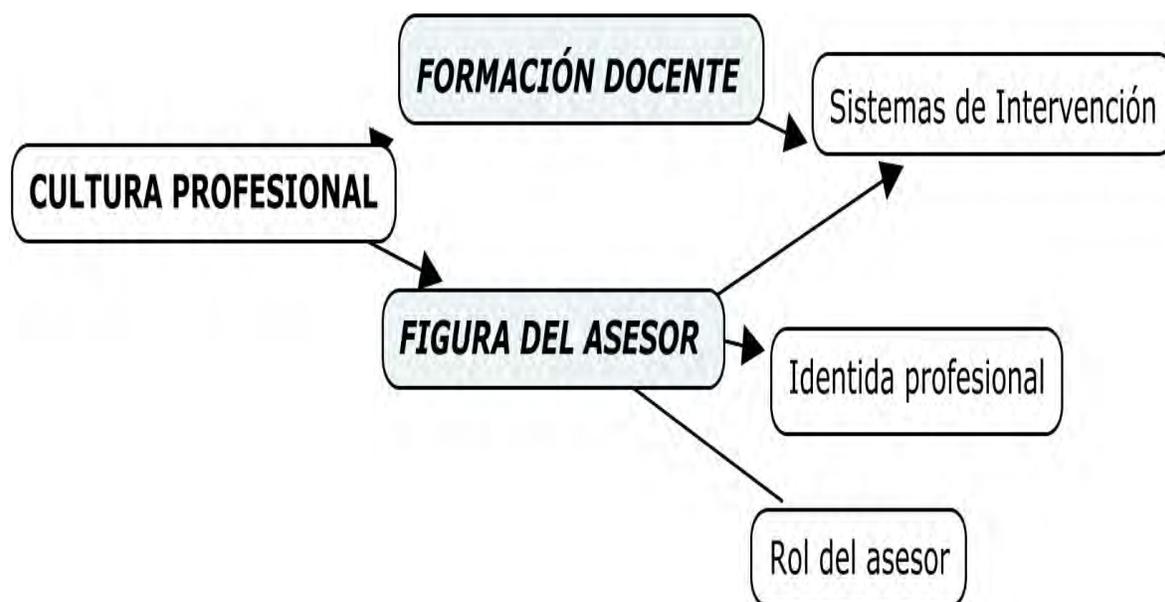
Partiendo de lo anterior así como de los capítulos antecesores, surge la importancia de mirar la figura del asesor técnico pedagógico, como un apoyo el cual su función se enfocará a construir bases que proporcionen elementos pedagógicos que fortalezcan el desempeño de los docentes, en su trabajo cotidiano.

La principal dimensión de análisis de los resultados se integra en lo pedagógico, al contemplar que esta se acompaña de diferentes procesos, como es la

implementación, desarrollo de políticas educativas que enmarcan acciones enfocadas a diversos objetivos, de los que resalta la influencia de actores específicos en el diseño de programas educativos. Al reconocer la Asesoría Técnico pedagógica, como campo de acción de quienes en esta se desempeñan, debido a que los asesores participan como un elemento principal de la formación docente, aunque cuya identidad se encuentra en construcción, así como sus funciones, lo mismo que los procesos de asesoría como tales.

A continuación se presentan las categorías:

Figura 3. Categorías del análisis



5.3 CATEGORÍA CENTRAL: LA CULTURA PROFESIONAL

Ante esto se integra la información y procesamiento de resultados, con el objetivo de dar claridad del trabajo de investigación, considerando como uno de los ejes analíticos, las múltiples funciones de los ATP, las cuales se integra de los

procesos de formación a los que tiene acceso, así como a la diversidad de espacios, momentos y sujetos con los que participa. Esto aunado con las múltiples funciones que realiza, por su indefinición de sus posiciones profesionales-laborales, padecen la incompreensión de un sistema en el que, sin duda se justifica su rol más no se integra su figura en el organigrama del Sistema Educativo Mexicano, así como los lugares en los que se posiciona con un pretexto de ubicación meramente laboral y sin mayor trascendencia.

Con lo anterior, se inicio el registro de información con descriptores analíticos que permitieron conformar categorías de la cual resalto como eje de las funciones asesoras, la cultura profesional ya que de ella emergen la formación continua y el rol del asesor.

Es la cultura profesional la cual se retoma, ya que de los datos empíricos se arrojan, el trayecto formativo del ATP en el cuál se identifica no sólo la formación académica que se imparte de manera obligatoria, también se relaciona la que realizan los asesores de manera personal, por interés y necesidad como se integro en el análisis de resultados, que en el caso del asesor del Centro de Maestros, tiene como primer requisito la Licenciatura en Educación Preescolar , así como un posgrado en educación media superior, sin embargo carece de experiencia en el trabajo docente, en la entrevista comento que en sí los estudios que ha realizado se deben a la función que ejerce como asesor.

Mientras que el asesor técnico pedagógico 1 de la zona, refleja una cultura profesional en toda su trayectoria laboral, en la cual participa en diplomados, talleres y conferencias independientes de las que tiene que cubrir por parte de SEPH, en la entrevista y cuestionario reflejo que el interés por prepararse se debe a qué ha ocupado diferentes cargos, tanto como docente, asesor y directora de un jardín de niños, así como un cargo en el sindicato nacional de trabajadores de la educación, lo que ha llevado a la asesora a buscar en diferentes momentos espacios donde se desarrolle profesionalmente y se observa un compromiso en su cultura profesional.

Lo anterior permite retomar, el concepto de cultura profesional, como un proceso que se origina a partir de integrar elementos de trabajo como es el saber docente, el desarrollo profesional y la autonomía, así mismo se fundamenta como una figura clave los apoyos externos (Asesores) en la institución educativa al contribuir para alcanzar este objetivo.

Se puede definir la cultura profesional como aquel conjunto de saberes que se proyectan en prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado. El acceso a la profesión y la naturaleza y duración de la formación ejercen una considerable influencia en la cultura profesional de los docentes (Imbernón, 2009).

Y un elemento que cobra relevancia para constituir una cultura profesional docente, es la figura del asesor para alcanzar un aprovechamiento y optimización de los recursos disponibles en la formación y asume un importante papel político y se sitúa dentro de una institución.

Pero se hace énfasis en un aspecto clave para fomentar la cultura profesional, la cual es a partir de la autonomía. Hablar de autonomía remite a pensar en la relación del profesor con la sociedad y el papel de la sociedad en la educación.

La formación del docente existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un grupo ocupacional especializado en elaborar el plan de su vida diaria.

La formación del docente puede entenderse como una parte o un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales del trabajo para los futuros enseñantes.

La autonomía como no intromisión resulta ser por una parte una descripción equivocada de la función que desempeña la enseñanza, ya que esta se sitúa en el terreno de la transmisión de valores y saberes sancionados socialmente (Contreras, 2001). La institución educativa se concibe como un espacio sobre el que proyecta diferentes pretensiones y aspiraciones, tanto culturales como económicas y sociales. Es por eso que el oficio docente no puede comprenderse solamente al margen de las condiciones sociopolíticas que proporcionan las bases de la propia institución escolar. Tal como se identifica en la trayectoria formativa y laboral de las dos asesoras de zona, las cuales tienen antecedentes de una cultura profesional que trasciende en las actividades pedagógicas que desempeñan, al mostrar la toma de decisiones en los contenidos y la autonomía profesional para seleccionar actividades, estrategias acorde a las necesidades del grupo.

La autonomía profesional se asocia con lo político, al integrarse con el objetivo de preservar a la enseñanza y a quienes la realizan del debate y la participación social, en el se lleva a cabo una intervención externa de contenidos que se proyectará en la institución educativa para definir el valor en relación a la importancia y consecuencias culturales y sociales.

Lo que permite reflexionar la importancia de integrar la autonomía profesional, no sólo como un cometimiento de la sociedad a quienes dirigen el ámbito cultural, al seleccionar el contenido de la enseñanza.

Sin embargo esta autonomía no significa que el trabajo docente, debiera caminar como entes aislado, por el contrario exige una colegialidad entre docentes³ la que se entiende como un reglamentado por la administración, que se legitima como un rasgo del profesionalismo, de tal modo que se crea una especie de obligatoriedad de trabajar voluntariamente con los compañeros. Al concebir que el trabajo colegiado entre docentes será una herramienta que reflejará la toma de decisiones de los profesores, en su trabajo al fomentar una cultura profesional en

³ Se basaría, en la práctica de la profesión concebida como proceso de aprendizaje profesional.

cada institución educativa, tal como plantea Imbernón (2009) que la formación para el centro conlleva el concepto de autonomía.

Al contemplar que la formación se integra como subsistema en el sistema educativo y deberá mantener el equilibrio entre lo normativo, autónomo, lo prescriptivo y democrático.

Se retoman los tres estadios para conformar la autonomía (Imbernón, 2009):

- De información (elementos conceptualizadores, estrategias).
- De formación (aplicación práctica del conocimiento a una praxis).
- De investigación (innovación y autoformación).

Eisner (1985); identifica a los asesores con la capacidad de trabajar junto con el profesorado en la búsqueda de nuevas soluciones, de escuchar activamente, de facilitar relaciones de construcción y reflexivas para constituir innovaciones con el profesorado y con una capacidad reflexiva y crítica.

Es por eso que no se puede hablar de una sola función de Asesores, por el contrario se establece una tipología (Imbernón, 2009) :

- Asesores para la formación del profesorado.
- Asesores de programas educativos especiales.
- Asesores de desarrollo curricular del área, etapa o ciclo.

Además de comprender las tareas del Asesor, englobadas en la gestión de la formación y la responsabilidad en el equipo pedagógico, por consiguiente se identifica una formación polivalente, si fuera especializada se volverían procesos prescriptivos de asesoramiento.

Un asesor de formación de profesorado, debería intervenir a partir de las demandas del profesorado o de los centros con el objetivo de prestar ayuda en el

proceso de resolución de problemas profesionales, así como la constitución de un desarrollo de la cultura profesional reflexiva-crítica.

En el futuro los asesores deberán identificar situaciones específicas, o sea tener la capacidad de diagnóstico, al entender su trabajo como una labor social con sujetos (Freire,1985). Holly (1991), desarrolla la figura del asesor a partir de dos funciones fundamentales que denomina autodesarrollo y autoevaluación.

La cultura profesional se ha unido a la de colegialidad, al enfocarse al trabajo en grupo y desarrollo personal entre el profesorado. Hace falta una perspectiva holística: en donde se escoge el camino que comporta un cambio radical de perspectiva de un profesor introducido en un proceso preestablecido y normativizado al profesorado competente que controla por sí mismo su proceso profesional y los recursos que necesita para activar ese proceso.

Es necesario un cambio de actitudes que conduzca a una nueva cultura profesional y para eso la formación no debe ser un paquete de ofertas generales, sino que esta se enfoque en las necesidades democráticas del profesorado y los centros para conformar una cultura profesional.

Se resalta el concepto de cultura profesional, porque integra aspectos indispensables en el trabajo docente al constituir que el objetivo de el desarrollo profesional no sólo es que el docente sea eficaz en el aula, demanda un trabajo más íntegro que contemple todos los ámbitos que integran la labor educativa.

Como se menciono en lo anterior para constituir esta cultura es necesario retomar como primer aspecto que toda profesión demanda saberes específicos y que estos requieren de una formación específica, situación que permite conectar el desarrollo profesional y este a su vez se da a partir de la autonomía que se fomente en el profesional de la educación, para ser capaz de asumir una capacidad reflexiva y crítica en su trabajo que se proyecte en la institución escolar, por eso es indispensable solo asumir como aislado el concepto de desarrollo

profesional y desarrollo institucional, porque al final del camino el objetivo es lograr una cultura profesional docente.

Al recalcar que esta cultura profesional, tendrá como ejes principales la formación docente y a los responsables de esta, que en esta situación se visualizan como un apoyo externo que son comúnmente conocidos como asesores técnicos pedagógicos.

5.5 Categorías de análisis y discusión

Categoría 1. Identidad profesional del asesor técnico pedagógico

Es cierto que uno de los elementos que contribuyen al cambio en la educación, muchas veces se refleja en sujetos que pueden tener una visión externa del trabajo del aula, y sin duda alguna su papel es fundamental para la transformación y mejora educativa.

La enseñanza es una cuestión de estatuto, el estatuto remite a la cuestión de la identidad del trabajador, tanto en la organización del trabajo como en la organización social, en la medida en que éstas funcionan de acuerdo con una imposición de las normas y las reglas que definen los papeles y posiciones de los actores. Esa identidad es una construcción que remite a los actos de los agentes activos capaces de justificar sus prácticas y de dar coherencia a sus elecciones (Dubar, 1991).

Es imposible comprender la cuestión de la identidad de los maestros sin insertarla en la historia de los propios actores, de sus acciones, proyectos y desarrollo profesional.

De ahí que los sistemas de apoyo externo a las escuelas, en la actualidad se considera como una pieza clave para el mejoramiento de la escuela; ya que el asesoramiento en educación es un apoyo indispensable para optimizar

resultados educativos, sin embargo siguen cuestiones que aun no se pueden responder cómo quien asesora, como se posiciona y la identidad que construye en su desempeño, pero lo anterior suele ser un problema ya que falta la consolidación de identidad y esto tiene sus fundamentos desde el inicio de esta actividad, no se ha dejado claro que papel debe asumir un asesor, si debe ser un orientador, guía, apoyo o dejar en claro que asociación va a tener con los docentes. Situación que se refleja en las observaciones de los asesores, a pesar de ser tres los sujetos asesores que se integran en la investigación cada uno asume diferente identidad que caracteriza su prácticas didácticas y su trayecto laboral, personal y profesional. Por eso al platicar con los tres casos de estudio, cada una define en la entrevista a la figura de asesor desde su perspectiva, y como se ha consolidado su identidad, de acuerdo a las situaciones laborales y personales que les permiten entender cuál es su rol.

Berger (1983), considera que la identidad se forma por procesos sociales, una vez cristalizada es mantenida o reformada por relaciones sociales, que permanecen inteligible a menos que se le ubique al mundo. Es por eso que diversas teorías sobre identidad, contienen una interpretación más general de la realidad, empotradas en el universo simbólico y en las legitimaciones las cuales producen nuevos significados para constituir la objetivación. La aparición de las psicologías introduce una nueva relación dialéctica entre la identidad y sociedad, que aporta explicación y definición.

Tardif (2009), plantea que el trayecto laboral modifica la identidad del trabajador. Una identidad que supone asumir las señales de su propia actividad, con el paso del tiempo de va convirtiendo en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones y sus intereses. El trabajo modifica al trabajador y su identidad, también modifica con el paso del tiempo su saber para trabajar.

Tal como plantea Monereo y Arencibia (2004), la fidelidad hacia las identidades anteriores (orientadores, inspectores y asesores de formación), aporta una carga corporativa que dificulta la construcción de una identidad de asesoría propia. Lo

que ocasiona un escenario dinámico y controvertido, que está en constante construcción, con rasgos que delega su historia y algunos que cada asesor integra.

La identidad se constituye a partir de: el liderazgo académico, las actitudes en las intervenciones y los valores que asumen en su desempeño. Se contempla que el liderazgo académico, es la pieza fundamental para construir la identidad de los asesores, al colocarse en el lugar del otro, hacerles entender que hablan el mismo lenguaje, en el caso del ATP2 en ocasiones, solicita un grupo de algún jardín para ir a trabajar y llevar los contenidos a condiciones reales de trabajo, reflejando experiencia, al igual que el ATP1 el cual cuando no existe recurso para cubrir alguna educadora y ella se presenta a trabajar, sobre todo su disposición y las actitudes que asume de colaboración para el trabajo.

Caso 1. ATP (Centro de maestros)

El asesor del Centro maestros, muestra una jerarquía con las educadoras se enfoca a dirigir los contenidos apegados al Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, así mismo trabajan sobre el material que entrega la SEP.

Su identidad profundiza lo conceptual, porque en ningún momento vincula el curso con las prácticas del aula de los maestros, incluso le comenta a una educadora, que no debe olvidar que el examen de carrera se apega a los lineamientos del PEP 2004, esto ocasiona que se establezca distancia, dando pauta a que el asesor es una figura especializada en su rama por lo que desempeña un mayor papel en la formación de los docentes.

Lo anterior permite establecer distancia, generando pauta de que el asesor es una figura especializada en la rama pedagógica, lo cual indica que desempeña un mayor papel en la formación de los docentes.

Caso 2. ATP 1 de zona escolar

La asesora muestra una actitud orientadora, la cual refleja que ella es experta en los contenidos, las participaciones de las educadoras las va regulando y complementando. Trabaja apegada a los contenidos que solicita SEPH, funge como una orientadora al dar estrategias para que las lleve a la práctica las educadoras. Disposición de tiempo y colaboración para su desarrollo y desempeño profesional.

Al cuestionarle: ¿Cómo considera la función del ATP y el acompañamiento en el desempeño docente?

Recalca la figura del ATP *“es algo muy importante, de mucho compromiso es personal y con los demás, y en los demás se vinculan los niños, directora, es mucha responsabilidad. Es algo satisfactorio, cuando se ve que el esfuerzo impacta en las aulas, es cuando uno dice que satisfacción”*.

La identidad de la asesora recalca lo que establece Tardif (2009), que el trayecto laboral modifica la identidad del trabajador, es cierto que las condiciones de trabajo docente que manifiesta, permiten entender que desde sus inicios, la asesora ha asumido una postura de apoyo al trabajo de las compañeras, además de que de sus veinticinco años de carrera profesional once de ellos, se ha desempeñado como asesora técnico pedagógica, primero en el área de Pronap y después en la supervisión.

Caso 3. ATP 2 de zona escolar

En este caso, se observa que el asesor es una figura de apoyo, ya que durante las sesiones orienta a las educadoras mediante una actitud flexible, en la cual se le identifica como parte de un proceso de transformación para mejorar la calidad educativa, su función es asistencial y educativa, con sugerencias que enriquecen la práctica de las compañeras.

La asesora asume como fundamental, su figura como asesor al identificar que es una pieza cercana para darse cambios, la ventaja de verse como iguales, la

apertura de educadoras y directoras para aceptar sugerencias. Disposición del tiempo para su desarrollo profesional, se cuestiona : ¿Cómo considera la función del ATP y el acompañamiento en el desempeño docente?, y menciona:

ATP 2: *Que es fundamental, la figura más cercana para darse cambios, la ventaja de verse como iguales, la apertura de educadoras y directoras para aceptar sugerencias practicas en grupo, así como una vez al año se da seguimiento para ir al aula, cuestión que ha dado cercanía con las educadoras.*

Para conformar la identidad es importante analizar la trayectoria de vida, la cual engloba aspectos tanto social, formativa y laboral, sin embargo de acuerdo al enfoque de investigación ubicado en la dimensión pedagógica, nos limitaremos al análisis de las trayectorias de asesores entorno a la formativa y como esta se proyecta en lo laboral.

Berger (1983), plantea acerca de, cómo un individuo debe considerar el orden de los acontecimientos de su vida que han marcado su trayectoria, concuerdo con lo que menciona que el registro de estos acontecimientos se deben establecerse mediante un juicio, debido a esto intente mencionar sólo los acontecimientos más significativos de la trayectoria formativa y cómo han contribuido a generar cambios en la trayectoria laboral de los sujetos de investigación.

Sin embargo ante un sinfín de definiciones con las que el asesor construye su práctica, se identifica como un elemento clave la colegialidad, al ser el asesoramiento esencialmente una práctica de trabajo con colegas. Para que este se produzca hay que configurar de un modo específico la interacción de asesoramiento y el agente de apoyo debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad.

La colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de los procedimientos de trabajo participativos y al desarrollo de puntos de vista negociados, la cual se refleja en la trayectoria laboral. Tiene que ver con procedimientos de participación

responsable y democrática, porque la capacitación es sobre todo un asunto metodológico y no sustantivo. Por lo que emerge de los instrumentos metodológicos, que la colegialidad se debe dar a partir del eje central de liderazgo académico.

Al considerar que el asesoramiento se encuentra fundamentado en el trabajo con colegas, sin embargo ante esta también entra en conflicto al querer laborar de manera individual bajo el estatus que le otorga ser asesor técnico pedagógico, al considerar que son especialistas pedagógicos contra los docentes.

Para que la colegialidad se integre en la identidad del asesor, es necesario la interacción del asesor como un elemento de apoyo y el docente con una reciprocidad, en la cual la participación equitativa de los asesorados y otro personal implicado busquen soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluido el asesor o asesora (Bell, 1990). Si bien la colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de procedimientos de trabajo participativos y al desarrollo de puntos de vista negociados, ya que no se puede asesorar al docente en un proceso de formación que limite la responsabilidad de los participantes o les quite poder, sirviéndose de procedimientos que solo aparentan ser participativos. Por eso es necesario entender que la colegialidad debe ir acompañada de procesos de responsabilidad compartida, porque el asesoramiento es sobre todo un asunto metodológico y no sustantivo.

Tal como se refleja en la observación del ATP2, la cual propone una lluvia de ideas para mencionar estrategias en función de los principios pedagógicos para trabajar en la escuela. La actitud de las educadoras para tener un juicio de dar lo que necesita cada alumno sin afectar lo demás, con las condiciones equitativas a todos los niños. Como por ejemplo cuando este asesor, pide a las educadoras, que si los niños van a la escuela es para aprender (C9 P28 06/12/12 R8).

Lo anterior deja ver que no se busca solo introducir estrategias pedagógicas, sino construirlas y adecuarlas a las necesidades que cada contexto escolar presenta. Porque el simple hecho de mencionar la colegialidad en la planeación, no reflejará

ningún resultado, ya que en la práctica se adoptan diferentes formas según se requiera, sobre todo considerando que el asesoramiento está ligado a las modalidades impuestas o artificiales que se generan inducidas obligatoriamente y están orientadas hacia la implementación de determinadas mejoras patrocinadas por instancias administrativas (Hargreaves, 1991).

La original colegialidad será la que el asesor refleje en las soluciones que adopte con los docentes y que la administración a pesar de estar consciente de que su normativa sólo sirve para burocratizar las innovaciones y resulta más decisiva la apariencia de mejora que los cambios sustanciales. Ante estos conflictos no hay más que fingir un modo de colaborar que asegure un camino más recto y un producto anticipado previamente.

Pero también se declara que el asesoramiento en educación posee una identidad controvertida es útil para poner de manifiesto la dimensión política, así como los conflictos en los que se desenvuelve la trayectoria laboral de los asesores resultado de las luchas culturales por la definición de transformación y mejora en la educación. Esta naturaleza de conflicto de la que se ha hablado, no se debe olvidar que mantiene tres dimensiones en el desempeño: tanto sociohistórica, estructural y biográfica que se genera de cada sujeto enfrentando la construcción personal de la práctica profesional del asesoramiento al caminar a la par de la mejora en la educación.

Por último, cabe vincular que esta identidad que interioriza el asesor, va de la mano con una formación que recibe antes y durante su papel en la formación docente continua debe asumir una capacidad intelectual transformativa. Para este término es conveniente retomar el planteamiento que hace Giroux (1997, al considerar el reconocimiento de los profesores, en este caso a los Asesores Técnico Pedagógicos, como “intelectuales transformativos”. Se considera que es conveniente para la caracterización de la identidad profesional del ATP, desde este elemento, ya que los argumentos que expone dicho autor pueden fortalecer la atención a la situación problemática que se establece:

Debido a que la capacidad intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista; ya que ofrece una base teórica para revisar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. Así mismo describe los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales y aporta de manera coherente el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (Giroux,1997).

Lo anterior destaca lo intelectual como una de las características primordiales por asumir el asesor técnico pedagógico, dado que, aunque dentro de su actual denominación se incluya el término “técnico”, resulta atractiva la sugerencia de no caer en una simple visión instrumental sino contemplar la profesionalidad y valoración de la figura que desempeña el asesor. Conjuntamente, dada la variedad de prácticas que desarrolla en el campo educativo y la influencia positiva que ejercer en su ámbito de acción, al construir su identidad como intelectual estaría reconceptualizando su función. Debido a que la constitución histórica del apoyo técnico 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, así como un debilitamiento de esta estructura “clave” para el mejoramiento de la calidad y equidad educativas. (SEP, 2005, p. 13).

La “intelectualidad transformadora” es definida como una categoría propuesta por Giroux que aporta elementos de definición y caracterización percibidos como necesarios, ya que los asesores son personajes “invisibles” en el organigrama institucional, pues llegan a esos cargos por vías informales, en calidad de profesores comisionados, no siguen un trayecto laboral debido a que en cualquier momento son removidos a grupo o para cubrir otra función, no existe un perfil claro que se integre en su formación, situación que se refleja en el asesoramiento.

En los tres casos de los ATO entrevistados, se refleja cómo estos llegaron a ser asesores mediante una invitación y aunque en dos de ellos los docentes invitados ya tenían cierta experiencia en el nivel y en la etapa de formación continua, la otra asesora no tiene experiencia en grupo y sólo se limita a impartir lo normativo, sin considerar las necesidades individuales de cada docente, lo que lleva a cuestionar si verdaderamente se forman docentes reflexivos o que reproduzcan prácticas.

Estas circunstancias han traído consigo algunas consecuencias de falta de reconocimiento y apoyo ante la función de asesoría, siendo manifiesta la conveniencia de su reconocimiento profesional dentro de la cultura institucional.

El asesor técnico pedagógico puede mejorar el desempeño de la función de asesoría en sus espacios correspondientes si se le permite destinar mayor tiempo y dedicación a lo pedagógico antes que a lo administrativo, lo cual constituye una de las demandas expresada por los asesores. En este sentido, si se concediera el espacio a la capacidad de ser un “intelectual transformativo” en las prácticas institucionales que desarrolla el ATP, se le estaría dando paso al fortalecimiento de procesos de formación y transformación en los que dichos sujetos de la educación tienen posibilidades de influir, de manera que integren las necesidades de los docentes y de las propias instituciones escolares desde su área de influencia.

Ahora, recapitulando que los factores determinantes en la construcción de una identidad profesional como ATP's, que se pueden enmarcar como parte de su perfil consisten en primer lugar se retoma la trayectoria formativa que implica de manera cíclica la capacidad intelectual transformadora, la cual contribuye a que el asesor no se ha visto como un impositor de contenidos, sino como un transformador, que la figura del asesor técnico pedagógico conlleve fundamentos en el liderazgo académico, el cual se constituye del trabajo colegiado que se integra en la trayectoria laboral de las prácticas pedagógicas.

Lo anterior, permite integrar que es arduo el trabajo que debe desempeñar el asesor, para constituir una identidad acorde al modelo de formación que se

requiere y no al que impone el sistema de administración educativa en México, se requiere reformar el asesoramiento, para retomarlo como un agente de apoyo.

Categoría 2. Sistema de intervención los Asesores Técnico Pedagógicos

Al hacer mención del sistema de intervención se refiere al análisis de las prácticas y contenidos que se dan en la formación. De manera concreta enfocada a cómo se lleva a cabo, con determinadas modalidades y estrategias formativas surge de los criterios y bases de formación (Imbernón, 2008).

Es por eso que se asigno como una de las categorías de análisis el sistema de intervención de los ATP's, porque en él se integran los ejes analíticos que se integran por saberes de intervención, curriculum prescrito, contenidos temáticos, acompañamiento didáctico, estrategias, recursos didácticos y materiales de apoyo.

El acompañamiento didáctico como primer espacio del sistema, se integra a partir de proyectos de procesos de investigación-acción, de intercambio de experiencias o aprendizajes entre iguales, porque el objetivo de analizar estos sistemas es realizar una clasificación entre los que logran mayor autonomía, mayor dependencia o mayor desarrollo profesional.

Las acciones, modalidades y estrategias de intervención deben organizarse sobre el trabajo en grupo mediante trabajo colaborativo. Las actividades formativas deben ir acompañadas de una fase de negociación, para decidir el nivel de intervención.

El sistema de intervención deberá enfocarse en la formación permanente del profesorado, a favor de un proceso de investigación inherente a situaciones problemáticas que no pueden llevarse a cabo bajo un análisis teórico, sino reinterpretar y modificar a la realidad.

Por lo que, existe una clasificación de sistemas de intervención en la formación del profesorado; la primera basada en el modelo de entrenamiento: con cursos de

larga duración y cursos de breve duración, así como formación centrada en la escuela. La segunda basada en la dicotomía técnico- humanista.

La tercera, se basa en el Proceso comunicativo, se enfoca a tres modalidades, transmisiva unidireccional de conocimiento; autónoma en auto perfeccionamiento, centrada en el medio escolar, planes de formación concretos.

La cuarta basada en los contenidos del itinerario de formación, centrado en adquisiciones (conocimientos), procesos (enfrentar al docente a nuevas capacidades) y análisis (observación, estudios de casos).

El quinto se constituye en el proceso evolutivo o itinerario: conferencias, cursillo y curso, seminario de elaboración de materiales y de elaboración de proyectos, así como el trabajo autónomo de investigación.

Sin embargo un componente que influye de manera determinante en el asesoramiento es el curriculum oficial, el cual tiene como finalidad alcanzar niveles de eficiencia; para organizar las instituciones educativas, al conformar un sistema educativo, cuyo objetivo más que una prescripción o legitimación del qué y cómo se debía enseñar, surge como un trámite administrativo o burocrático, para controlar tiempos y movimientos como clave de la eficiencia (Díaz, 1991). En el establecimiento de principios de eficacia, administradores escolares, gestor e operario fueron algunas características que constituyen la influencia de Tyler (1993) para entender que el curriculum se componía de experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela, en el orden a conseguir los objetivos educativos, con esta idea se manifiesta que la educación será un medio que dote de herramientas al individuo para la vida y adecuadamente para actividades específicas, con fundamento en la producción, sin embargo a pesar de que ha evolucionado en la formación docente continua de nuestros días, se continua observando en el acompañamiento didáctico de los asesores que es un elemento rector de su desempeño, puesto que sus prácticas se rigen en la mayoría de ellos según lo que se establece normativamente.

Caso 1. ATP Centro de maestros

La intervención de los asesores ha de ser autónoma con procesos de deliberación crítica y reflexiva. Al contemplar que la formación se introduce como subsistema en el sistema educativo y deberá mantener el equilibrio entre lo normativo, autónomo, lo prescriptivo y democrático. Con la necesidad primordial de integrar los tres estadios para conformar la autonomía: de información (elementos conceptualizadores, estrategias); De formación (aplicación práctica del conocimiento a una praxis); de investigación (innovación y autoformación), que debe integrarse en el acompañamiento que proporcionan debido a que de los casos de la investigación solamente se enfocan en el primero, el de información tal como ejerce su intervención didáctica el ATP del centro de maestros:

Por otra parte, se considera el el curriculum oficial que, como una guía que los prepara para el examen nacional para la actualización de los maestros en servicio con clave PA04, las sesiones son cada semana, aparte de preguntas, se trabaja una bibliografía sujeta al criterio del Asesor, la guía se divide en áreas (referentes de educación básica, competencias disciplinarias, competencias didácticas, etc.).

Cuando las educadoras relacionan algunas de las interrogantes de la guía con su práctica, la asesora interrumpe y dice que deben enfocarse a lo concreto, porque en esa sesión deben revisar de 15 a 20 reactivos y ya sólo les quedan dos sesiones para el examen, por lo que les pide que se apeguen al Programa de Educación Preescolar que es el fundamento del examen de carrera magisterial.

El programa oficial lo considera como el eje rector de las prácticas, ya que orienta la formación de los docentes. Al limitarse a ser simplemente un modelo de entrenamiento que consiste en un curso establecido, con enfoque técnico de destrezas y competencias, así como centrado en atender sólo procesos de adquisición el cual hace referencia sólo a conocimientos.

Caso 2. ATP 1 de Zona escolar

La ATP 1 trabaja con el Programa de Educación Preescolar el cual contiene los principios de intervención pedagógica. En torno al curriculum oficial diseña diversos instrumentos que comparte con las educadoras, para evaluar el trabajo en las aulas, con diversos indicadores, para lograr que los docentes sean reflexivos, sin embargo los formatos los trabaja de manera individual no solicita la colaboración de los docentes para el diseño situación que convierte su intervención didáctica en un modelo de entrenamiento al inicio.

Posteriormente se consolida su autonomía profesional, ya que se proyecta en dos estadios: el de información (elementos conceptualizadores, estrategias); y el de formación (aplicación práctica del conocimiento a una praxis). Debido a que solicita en cada sesión la reflexión y comprensión de las educadoras, sobre los contenidos que abordan, remarcando con el enfoque de educación preescolar 2004; extrae indicadores del curriculum oficial que complementa con la práctica que realizan las educadoras.

En una asesoría que se presencio con la ATP1 se registro que mientras la educadora justifica que su listado de competencias parte del diagnóstico, la asesora le comenta que no hay una jerarquía que debe partir según el PEP 2004 en el grado de dificultad, ante esta respuesta, la educadora le comenta que sería un buen tema para el curso básico como tema transversal.

Cómo se observa, el curriculum prescrito sigue latente en las prácticas didácticas de los asesores, ya que sólo se limitan a ello, dejando a un lado, otros referentes o materiales que pueden investigar y poner en práctica en su trabajo.

Tal como comenta la asesora uno de zonas escolares a una de sus educadoras, *que recuerde que no hay reglas, que existe una flexibilidad del programa, le explica que primero se pone la competencia y después los campos que favorece, recuerda que el PEP 2004, propone flexibilidad no hay necesidad de que la educadora sufra, recalcando los tres momentos en la situación inicio, desarrollo y*

fin. (B7 P20 22/11/12 R5). Y finaliza diciendo a la educadora: “te invito a que revises como hacer el listado a partir del bajo nivel de dominio que se establece en la página 132”. A lo que se analiza si es flexible el programa, porque se establece como se debe diseñar el listado y le pide apegarse al Programa de Educación Preescolar vigente. Como reflexión, no sería pertinente que solo se establecieran en el programa indicadores y adecuarlos a las necesidades de cada contexto escolar, porque ante esta forma de trabajo, no se enriquece la práctica con otros elementos pedagógicos.

Caso 3. ATP 2 de zona escolar

Como se menciona en el caso anterior, en ambas zonas se realiza el acompañamiento didáctico con fundamento en el Programa de Educación preescolar el cual contiene los principios de intervención pedagógica.

La asesora durante las sesiones considera el Programa de educación Preescolar vigente como eje rector para las actividades, sin embargo recurre a fuentes externas como videos, textos de otros países enfocados a la educación preescolar para favorecer la reflexión de los docentes, además da voz a las educadoras para que en torno a las necesidades se trabajen estrategias de manera colaborativa.

Así mismo la asesora, se encarga de diseñar instrumentos y formatos para facilitar la comprensión de contenidos.

Cuando se le pregunta *¿cómo considera la función del Programa oficial?, responde acorde al desempeño que se observó en el aula:*

Según, lo menciona el ATP2 que el programa oficial es un recurso que se implementa en la formación y cursos que se imparten desde México, con bibliografía amplia y útil.

Entre las aportaciones, que considera este asesor, menciona que el programa de formación continua proporciona a los docentes la posibilidad de mirar otras

maneras de trabajar con los niños, uno de los objetivos que se establecen en la práctica el ATP, es el apoyar a los docentes para que tomen decisiones, en donde con capacidad crítica y analítica para decir que tienen que hacer, generar reflexiones y ayudarles a mirar su trabajo docente, con la finalidad de enriquecer lo que se hace, proporcionando el asesor mayor confianza al docente a través de su trayecto formativo.

La asesora comenta que ella ha luchado para borrar la imagen del ATP, la cual antes se concebía como el que sabía todo, sin embargo en la actualidad se busca un apoyo a la formación docente, la cual se refleja en un trabajo colaborativo, en el acompañamiento didáctico que se ejerce una de las cuestiones importantes, es la sistematización de prácticas como base para la transformación de prácticas, la asesora menciona que ella es de las que anota cuestiones pero no decir la regaste, es importante ganar la confianza y no considerar sólo el curriculum, si es un elemento, pero es más valiosos identificar necesario ver las necesidades del aula (B 10 P20 22/11/12 R5).

Según lo que se observa, el trabajo con el curriculum permite identificar la función, que cada asesor desempeña de acuerdo con la clasificación de Domingo (2004), el cual identifica tres funciones del saber del asesor que pueden darse modelos de experto en:

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica. El ATP del centro de maestros se integra su acompañamiento didáctico en este modelo, ya que sólo se sujeta trabajar los contenidos estipulados en el programa de formación, sin integrar alguna estrategia de aprendizaje en torno a las necesidades, se identifica al retomar los registros de observación 1, en el cual la asesora comenta que la actividad pedagógica se sujeta a una guía para el examen nacional y cuando alguna educadora intento participar con sus prácticas del aula, la asesora solicita apegarse al programa y a las preguntas de tarea.

- **Procesos o generalista:** dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos. En este modelo se integra el estilo de la ATP1 de zona, el cual busca la participación de las asesoras, para construir aprendizajes y esto se refleja, cuando en el acompañamiento, solicita la participación y propuestas de los docentes, para trabajar los contenidos.
- **Contenidos:** pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje). Este modelo integra la práctica docente de la ATP 2 de zona, la cual se debe a que el último cuenta con una trayectoria laboral completa en la asesoría técnica pedagógica desde hace años y participo en la reforma de educación preescolar 2004, lo cual se refleja lo experta que es en el acompañamiento ya que lejos de lo que se estipule en el programa, la asesora parte de las necesidades que presentan las docentes, a partir de problemáticas.

Cada asesora, de acuerdo con su trayectoria formativa y laboral, permite identificar lo que denomina Imbernón (2009), una formación polivalente en la cual se deja ver que la mayoría de asesores desempeñan el estilos de actuación:

- **Directivo :** dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.

Sin embargo hay excepciones que se reflejan a partir del estilo de actuación, como es el caso del ATP2, el cual genera un ambiente de trabajo colaborativo donde lo importante no es ver quién sabe más, sino como puede enriquecerse los aprendizajes.

- **Indirecto:** estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción. Así mismo, se continúa observando como el Programa Oficial, tiene mayor peso, ya que de las tres asesoras observadas sólo una se muestra

con una actitud flexible, hacia el trabajo de las educadoras al identificar como primordial antes que el enfoque del programa las necesidades formativas de las compañeras.

Cómo menciona Pogré (2005), que los diversos diagnósticos de la calidad de la formación de profesores se sujeta a un tipo académico-racionalista no logra modificar las huellas de la biografía escolar de los profesores han construido durante su paso por la escuela. Una de las explicaciones más recurrentes sobre la formación de grado aduce que los conocimientos adquiridos durante la formación son de carácter teórico y descontextualizado. Situación que se presentó en una asesoría, donde una educadora trabajaba los contenidos de la sesión en torno a la intervención, cuando comento:

“el ejemplo es burdo, esto en que nos ayuda a entender la intervención pedagógica de la educadora cuando esta fuera de la realidad”.

Mientras que la asesora dos, identifica que los contenidos deben contrastarse con la realidad, para comprender si es coherente y enriquecedor para el trabajo docente.

Tal como lo plantea Contreras (1987), el desfase de los contenidos en la asesoría, conduce a que los docentes no logren enfrentar los problemas con éxito, los cuales se presentan en la realidad educativa, debido a que tienen dificultades para tomar decisiones, trabajar en equipo e integrar las teorías aprendidas a su quehacer profesional.

Saberes de intervención

Una vez ya descrito el primer eje que acompaña la intervención didáctica de los asesores, denominado curriculum oficial o prescrito, se retoma que para ejecutar este curriculum se requiere de saberes de intervención específicos.

La enseñanza como una actividad totalmente singular, inefable, perteneciente al campo del arte, dependiente del talento o de un don personal, demanda saberes específicos, en la actualidad se requiere que el docente no solo sea un profesor de vocación, sino un profesional en su labor.

Esta nueva perspectiva de esta actividad, integrándola en la esfera de las otras formas de trabajo humano y de forma más global, de las actividades que objetivan la producción de cualquier resultado. Es por eso que la pedagogía y la enseñanza se identifican con el trabajo docente; lo que implica conocimientos pedagógicos propios de la profesión docente, los cuales se denominan como saberes de intervención exclusivos del profesional de la educación.

De ahí la importancia de concebir el saber, como el conjunto de conocimientos, las competencias, habilidades y actitudes de los docentes. Los saberes que sirven de base para la enseñanza, no se limitan a contenidos bien delimitados que dependan de un conocimiento especializado. Abarcan diversidad de objetos, preguntas que están relacionadas con su trabajo.

Tipología para identificar los saberes del profesorado

- Saberes personales de los docentes
- Saberes procedentes de la formación escolar anterior.
- Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia
- Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.
- Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula, en la escuela.

Según la clasificación de saberes que establece Tardif (2009), al explicar que existen diferentes tipos de saberes, a continuación se mencionan para que se

pueda explicar cómo cada asesor representa un determinado saber que se proyecta en el acompañamiento que brinda a los docentes:

- Saberes ligados al trabajo: Son temporales, se construyen y dominan progresivamente durante un período de aprendizaje variable, de acuerdo con cada ocupación. Las situaciones de trabajo exigen de los trabajadores conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes específicas que solo pueden adquirirse y dominarse en contacto con esas mismas realidades.
- Saberes profesionales de los docentes: Son saberes movilizados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella, de una forma u otra y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias.
- Saberes profesionales: parecen ser plurales, compuestos, heterogéneos, pues sacan a la superficie en el mismo ejercicio del trabajo conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes.
- Saberes que sirven de base a la enseñanza: “Knowledge”, designa los saberes movilizados de los profesores eficientes durante su acción en el aula, saberes que fueron validados por la investigación y que deberían incorporarse a los programas de formación del profesorado.

A pesar de que el autor Tardif (2009), menciona que existen diferentes tipos de fuentes de las que se constituyen las prácticas de los ATP'S, que puede ser en la formación inicial y continua de los docentes; en el currículo y socialización escolar; en el conocimiento de las disciplinas que hayan de enseñarse, en la experiencia en la profesión; en la cultura personal y profesional y en el aprendizaje con los compañeros. Se identifica a partir de esta definición de saberes de intervención, que los casos de estudio se enfocan a saberes ligados al trabajo, debido a que las tres asesoras retoman los saberes de intervención por los conocimientos que

emanan del programa de formación docente, que solo pueden adquirirse en los contextos a los que se enfrenta.

Un claro ejemplo es la intervención que desempeña el ATP2 de zona, la cual al interactuar en la asesoría con los docentes, cuando participan para definir el nivel de lenguaje escrito de un alumno, explica porque se ubica el desarrollo del niño en ese nivel, así como las características que se establecen en él y para finalizar les recomienda la revisión de algunas lecturas de Emilia Ferreiro.

Por lo que se identifica que es fundamental, tener los adecuados saberes de intervención en el trabajo de asesoría, la cual responda a las necesidades y permita al ATP establecer las estrategias pertinentes, tal como se plantea en párrafos anteriores, que no se puede delimitar a un tipo de saber que debido a las diferentes circunstancias cada actor, consolida su saber en diferente estilo y momento.

Caso 1. ATP del centro de maestros

La asesora interviene y les comenta que deben prestar atención en los posibles errores que no deben cometer entre las preguntas y respuestas, haciéndoles hincapié en que no sólo van a encontrar preguntas de opción múltiple sino que varía la función (A5. P5 12/04/12 R1). Reconociendo que si fallan en el examen es porque no asumen los conceptos, la asesora implementa saberes ligados al trabajo, los cuales son temporales y no responden a las necesidades de los docentes en el aula.

Su intervención refleja un apego a los contenidos, sin retomar necesidades de los docentes o hilar la práctica educativa con los contenidos teóricos, lo cual establece una fragmentación de una formación integral que proporcione a los docentes los elementos necesarios para optimizar su trabajo.

Caso 2. ATP 1 de zona escolar

La asesora en una asesoría impartida a la directora de un jardín de niños, comenta que el acompañamiento que brinde como directora consistirá en dar sugerencias a la educadora para mejorar su trabajo. Por lo que sugiere revisar congruencia entre la planeación y jornada de trabajo y lo que se observa en el aula.

La asesora, cuestiona en la asesoría individualizada (la cual consiste en visitar a un docente durante una jornada de trabajo, en este caso es platicar con la directora de la institución), en la cuál se establece un diálogo para comentar la vista que llevo a cabo, la directora con la docente. La asesora solicita que le comente cómo fue la actividad y si encontró obstáculos, a partir de esto da sugerencias y solicita que revise la planeación para identificar problemáticas o dudas. Así mismo propone revisar si se quedan cosas en el aire y no aterriza, le dice que lo rico hubiera sido visitar juntas para comparar que encontraba cada una y enriquecer aún más la práctica de la educadora.

La ATP le comparte un formato de guía de observación, para las visitas, para ser cuidadosa de lo que observa el cual responde al programa de preescolar 2004, y que sólo se limite a ver un indicador si no se confundirá y se pierde de vista el objetivo de la visita. Y recalca que:

El objetivo es ver cómo esta impactando la enseñanza en los niños. (B4 P17 22/11/12 R4).

Entre los temas del formato de este formato, se encuentra, la intervención de la educadora, el clima de trabajo, la evaluación, la planeación etc., lo que permite establecer una relación con saberes de intervención profesionales de los docentes con la práctica para optimizar resultados. *La asesora comenta que no se valen ya tiempos libres, no se usa tener a los alumnos como soldaditos, interacción del aula, le pide a la directora como primordial el dialogo con las educadoras. Lo importante es dar seguimiento al desarrollo profesional, no olvide que la educadora debe ser investigadora si habla de un tema debe documentarse* (B5 P18 22/11/12 R4).

La asesora hace hincapié en que lo importante es ser un docente reflexivo, y comenta que ella elabora los formatos con ayuda de los materiales de SEP y del enfoque 2004 del PEP. (B6 P19 22/11/12 R4). Sin embargo en ningún momento de la asesoría, se identifica que se propicie alguna estrategia de reflexión sobre su trabajo.

Caso 3. ATP 2 de zona escolar

En este caso, se observa que la asesora solicita en el registro seis, que comparta algún documento de un niño, para identificar su desarrollo. La asesora establece según a lo que se lee en plenaria, que el nivel en que se ubica es pre silábico pero en un nivel muy bajo, porque aun no cuida la cantidad, la asesora hace hincapié en que las indicaciones dan la pauta y pide a las educadoras que escriban como un elemento para mejorar la práctica.

La asesora con su planeación empieza a reproducir en el pizarrón, un formato que lleva en el que da seis elementos para diseñar una situación didáctica que sirva para apoyar los procesos de los niños: Identificar una competencia, ver el nivel del grupo, el diario como elemento fundamental para reflexionar y mejorar la práctica didáctica.

La asesora pregunta: ¿cómo les gustaría trabajar más?, qué otro elemento se integra, las educadoras proponen que trabajar con el nombre propio para lenguaje.

Hace hincapié en que los materiales que diseñen sean funcionales, no sólo para adornar el salón. Asimismo, propone revisar materiales de primaria según la RIEB, para producir textos y les comenta que el consejo tiene como objetivo partir de los relatos para identificar trayectorias formativas.

También propone que se trabaje en los principios pedagógicos, para desglosar indicadores, a partir de la pág. 37 del programa. Les sugiere a las educadoras trabajar una lluvia de ideas para mencionar estrategias para trabajar en la escuela

y les plantea que la actitud de las educadoras es importante, porque deben tener un juicio para saber que necesita cada alumno sin afectar lo demás, considerando las condiciones equitativas de todos los niños..

Se observa en esta categoría el saber profesional docente, que incluye la realidad de aula en la que se enfrenta cada educadora y en el acompañamiento que otorga brinda estrategias de formar equipos a partir de la letra con la que inicia su nombre, les propone otro video para consulta a las educadoras denominado, los significados de la escritura.

Finaliza compartiendo un cuaderno de un niño argentino que llega a la primaria y lo ponen hacer planes, él le explica a su maestra que ya no le gusta escribir. La asesora pide que reflexionen si lo que se quiere desarrollar en los niños son cuestiones mecánicas o aprendizajes significativos.

Esta práctica se desliga del curriculum oficial y busca enriquecer la trayectoria formativa de los docentes, mediante elementos que puedan integrar en sus prácticas pero con fundamentos teóricos que deberán adecuar según las necesidades educativas, además de que se identifica a la asesora su saberes de intervención especializados que refleja debido a su experiencia en ese ámbito ya que tiene treinta años de servicio de los cuales veintinueve, se ha desempeñado como asesor técnico pedagógico.

Estrategias del asesoramiento

Las estrategias para el asesoramiento siempre se encuentran fundamentadas bajo modelo teórico, de implementación y desarrollo, desde el momento de la elección hasta la implementación, ya que lo importante no son las estrategias que se implementen, sino la finalidad y utilidad que producen para propiciar la mejora de las prácticas educativas.

En este sentido, Escudero y Bolívar (1994) plantean esta fase de proceso para la asignación de estrategias del asesoramiento, lo siguiente:

- Primera fase: construir las condiciones iniciales conjuntas, el tipo de estrategia es de negociación dialéctica.
- Segunda fase: autorevisión de la práctica, el tipo de estrategia es de comunicación.
- Tercera fase: identificación, priorización y clarificación de necesidades
- Cuarta fase: elaboración de planes de acción , el tipo de estrategia de reflexión y análisis:
- Quinta fase: puesta en práctica y de desarrollo, tipo de estrategia de colaboración.
- Sexta fase: de evaluación y seguimiento, el tipo de estrategia es de valoración.

El aplicar alguna de estas estrategias, no implica su implementación como una receta más, sino de disponer de un amplio y versátil muestrario de herramientas, de las que se puede disponer de la más adecuada de acuerdo a las circunstancias a utilizar por todos los sujetos que participan en el asesoramiento. Si bien es cierto que cada docente tiene su propio estilo de enseñanza, de igual manera se caracteriza por la implementación de estrategias didácticas específicas, que define su actuación.

Caso 1. ATP del centro de maestros

En el caso del ATP, observado en el centro de maestros, la planeación está diseñada en torno a competencias a favorecer y competencias favorecidas, así como el curriculum oficial. En base a esta afirmación se permite definir qué modelo le corresponde al asesor en su intervención, sea este técnico, racionalista o experto clínico, según lo que señala Domingo (2004); que puede ser utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en

diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.

Sin embargo, en lo observado en una de estas sesiones, cuando las profesoras analizan un reactivo, se demoran media hora, por lo que la asesora interrumpe y dice que deben enfocarse a lo concreto y apegarse al programa, ya que la principal estrategia que retoman los asesores es la implementación del enfoque constructivista que marca el Programa de educación Preescolar 2004, aunque se limita a las educadoras a analizar otros enfoques de esta corriente que permita contrastar con lo que propone el programas.

Entre las interrogantes que se plantearon a la asesora en el instrumento tres, denominado como entrevista acerca del acompañamiento didáctico de los ATP's, se le cuestiono a la asesora; el clima de trabajo que se establece con los docentes y menciono que es cordial, existe respeto y colaboración.

Pero si bien son elementos que contribuyen a que la implementación de estrategias funcione, no es todo, se requiere que cada estrategia seleccionada responda a las finalidades de cada actividad y sin embargo en las intervenciones de asesoramiento, en el Centro de Maestros comentan que una estrategia como apoyo es el Programa de Educación Preescolar 2004, lo cual deja ver que este acompañamiento en la formación docente sigue ligado de manera técnica y normativa y aunque se integran en las prácticas pedagógicas algunos materiales y recursos como textos, diapositivas y guías de estudio, estos se encuentran muy alejados de la innovación.

Esto permite identificar que la estrategia que sustenta sus prácticas es meramente comunicativa, la cual consiste en que el asesor no perderá de vista dos estrategias: que es un comunicador frente a individuos o grupos y que

depende de los momentos según la situación para actuará frente (como imposición) o entre de manera (colaborativa).

En el caso de la asesora del Centro de maestros se identifica que actúa frente, cuando no haya sido requerido por el individuo o grupo, de modo que su intervención sea impuesta por directivo o administración, para no dejar de lado su estatus como experto y sujetarse a los lineamientos estipulados en los cursos de formación docente.

Caso 2. ATP 1 de la zona escolar

En este caso, observamos cómo, la asesora implementa como estrategia la participación; debido a que en una sesión solicitó a las educadoras que comentaran a que suena la temática a trabajar, las educadoras mencionan que se abordaran estrategias para propiciar lenguaje escrito, sin embargo, la asesora menciona que lo conveniente es revisar la columna de competencias en el programa, ya que el objetivo es ver cómo esta impactando la enseñanza en los niños, porque no se valen ya de tiempos libres, no se usa tener a los alumnos como soldaditos, la interacción del aula la asesora la indentifica como primordial para transformar las prácticas, de ahí que solicita a la directora que se establezca el dialogo con las educadoras, debido a que lo importante es dar seguimiento al desarrollo profesional, por lo que propone como estrategia grabarse para enriquecer la práctica y detectar debilidades y fortalezas.

Como sugerencias no te limites, la competencia no va sólo hay que relacionarla, recuerda que la estructura del plan da confianza y propone trabajar juntas en el diseño para enero, aplicando la estrategia de colaboración. Así mismo invito a que la educadora revisara como hacer el listado a partir del bajo nivel de dominio que se establece en la página 132.

En los cuestionamientos que se llevaron a cabo con el instrumento tres denominado entrevista al acompañamiento didáctico, se cuestionó la dinámica que se establece con los docentes, en la cual la define como buena, de respeto,

cordial, ayuda mutua y profesional, situación que se refleja en el acompañamiento, y a pesar de que se trabaja como temática la experimentación pedagógica, la asesora se limita a los contenidos del programa de apoyo, a diferencia de la anterior ATP, la ATP1 de zona establece estrategias en que lo fundamental implementa sea compartir experiencias teóricas, previas y de práctica.

Hopkins (1996), este sentido, plantea que el asesor debe plantear algunas estrategias para la mejora escolar, ya que algunas de las técnicas que han sido trabajadas desde campo de la Psicología Social, la Educación Social y la Dinámica de Grupos. Contribuyen a ser implementadas como técnicas de grupo de animación, presentación, conocimiento, confianza, etc., y que no sólo contribuyen a generar un determinado clima de trabajo, sino que influyen de manera drástica en los aprendizajes.

Caso 3. ATP 2 de la zona escolar

De igual forma, observamos que esta asesora implementa en diferentes sesiones, diversas estrategias enfocadas a la participación, reflexión- análisis, colaboración y valoración. Un claro ejemplo a describir es cuando inicia la actividad al solicitar a las educadoras que compartan el registro de algún niño, para identificar su desarrollo, situación que es fundamental partir de la realidad del aula, para establecer un análisis y reflexión que permitan mejorar el trabajo educativo.

La asesora con su planeación empieza a reproducir en el pizarrón un formato que lleva en el que da seis elementos para diseñar una situación didáctica que sirva para apoyar los procesos de los niños: Identificar una competencia, ver el nivel del grupo, la asesora reconoce el diario como fundamental, el papel de este es crucial para sistematizar el trabajo educativo y realizar una valoración de los alcances, así como limitantes de las actividades de enseñanza.

La asesora en cada momento posible sugiere, revisar materiales de primaria según la RIEB, para producir textos, solicita apoyo a las educadora para llevar a cabo una lluvia de ideas; para mencionar estrategias en función de los principios

pedagógicos; para trabajar en la escuela y recalca como pieza clave la actitud de las educadoras para tener un juicio para saber lo que necesita cada alumno sin afectar lo demás, estableciendo las condiciones de equidad en todos los niños y niñas.

Finaliza compartiendo un cuaderno de un niño argentino que llega a la primaria y lo ponen hacer planes, él le explica a su maestra que ya no le gusta escribir. La asesora pide que reflexione si es lo que se quiere desarrollar en los niños aprendizajes mecánicos o aprendizajes significativos. Este tipo de materiales adicionales permiten a los docentes vincular su práctica y reflexionar sobre el papel que estamos haciendo.

En el instrumento tres, se cuestiona a la asesora sobre aspectos del acompañamiento y las estrategias que implementa, lo cual se argumenta lo siguiente, *la dinámica que se establece con los docentes en la zona es muy positiva y enriquecedora, es un buen equipo y estoy muy a gusto con las educadoras. Son diferentes en cada una de las escuelas, mayor o menor desconocimiento con algunas que van llegando, hay reconocimiento mutuo y nos vemos con gusto, se trabaja mas cercanamente con las directoras y se fortalece a las directoras para que sean asesoras.*

Sin duda alguna en la entrevista se identifica, que la estrategia más enriquecedora en el acompañamiento es la que implementa la ATP 2 de zona, ya que realiza un seguimiento con el objetivo de verificar los logros y sobre todo dar a conocer mediante una reunión mensual en el sector sobre el trayecto formativo y plantear prioridades para las líneas de acción.

Así como la implementación de estrategias para el intercambio de experiencias entre los docentes que se aprovecha en dos momentos: curso estatal, curso para carrera magisterial están todas juntas; existe una organización de equipos, desde las que van llegando (noveles) como las que llevan años y el departamento permite suspender clases cada viernes a fin de mes, con el objetivo de buscar el

intercambio, con el personal de la escuela, se integran escuelas particulares y maestros de música, física, computación, etc.

Entre los recursos a los que se recurre para integrar en las estrategias, se encuentran, retomar bibliografía estipulada en el curso, seleccionar diversos materiales tanto conferencias de otros países con temas y contenidos relacionados y la barra de verano para el nivel preescolar, de la cual se extraen artículos y conferencias de investigadores en problemáticas que se viven en preescolar, etc.

De esta manera, se da la posibilidad de mirar otras formas de trabajar con los niños y niñas, para enriquecer la práctica del ATP y no sólo limitarse a una asesoría prescriptiva, sino que se permite la reflexión y la oportunidad de mirar otras opciones para enriquecer su práctica docente y generar mayor confianza. Para cambiar la visión de que el ATP era el que sabía todo, por lo que se busca el apoyo y no manifestar que las cosas se hacen mal, más bien es de mejorar lo que se hace, lo importante como menciona la asesora es ganar confianza y trabajar colaborativamente.

Por eso la asesora comenta : “las estrategias deberán encaminarse para propiciar un pensamiento crítico y creativo de los docentes, al trabajar sobre evidencias compartir y ayudar a ser conscientes, el trabajo del diario retomar, ayudarlas a mirar lo que está pasando, compartir situaciones didácticas.

Es por eso que la práctica docente que desempeña se encuentra en lo metodológico e innovador, al considerar que la innovación tiene mucho de arte con un sustento científico y no puede estar desligada de la normatividad.

Los resultados profesionales que se obtienen en la práctica como parte de las estrategias, se traducen en que los participantes se refuerzan con su confianza, competencia además de que permite construir una red sólida de colaboración que los ayuda a alejarse del aislamiento profesional, al querer trabajar como entidades aisladas. Es por eso que el asesor no deberá integrarse como líder impositivo o

autoritario, pues esta situación genera rivalidad, lo cual rompe el proceso. Por el contrario deberá ser un líder interno, no directivo, capaz de guiar el proceso de cambio.

Una herramienta muy útil para introducir una mejora, es sin duda sistematizar el proceso de aprendizaje anotando a través de un diario de campo, los avances significativos que se siguen y los que hay que mejorar, tal como se describe en el ejemplo, cuando la asesora se auxilia de los registros que los docentes realizan para dar seguimiento al desarrollo integral de los alumnos.

Ello, se identifica como un elemento primordial para el acompañamiento y su eficacia, ya que estas mediante la aplicación de estrategias didácticas se recalca el papel del asesor como un apoyo externo que permita ver con claridad los elementos que se pueden integrar para mejorar su trabajo y las intervenciones que realiza la educadora reflejan su autonomía profesional, aunque en los casos presentados se observa que dos asesoras retoman contenidos del curriculum prescrito, aunque hay una iniciativa de las educadoras para consultar otros materiales y proponer como se puede trabajar con los alumnos, para enriquecer los contenidos.

Por eso es importante identificar que la intervención didáctica es el principal objetivo del asesoramiento, sobre cómo se desempeña profesionalmente el asesor, al entender que hay una diversidad de modelos de enseñanza que llevan a los docentes más allá de las perspectivas tradicionales, con el objetivo de ayudar a los aprendices a ser más eficaces.

Esto no sólo señala que hay que implementar una determinada serie de enfoques que se ajustan a esa finalidad del asesoramiento, la cual busca propiciar un desarrollo profesional y continuo que dote a los docentes de elementos, herramientas, actitudes y conocimientos necesarios para construir prácticas educativas innovadoras que traspasen en aprendizajes significativos de los niños. También se busca que la cultura de aprendizaje de la escuela y de la clase

estimule la participación activa, el debate crítico y un nivel de comprensión, análisis y reflexión sobre lo aprendido.

Al igual que los asesores, los docentes tendrán diferentes preferencias en cuanto al modo de aprender y aprenderán mejor de una forma que de otra, por eso el asesor debe tener un conocimiento amplio sobre el modelo y las estrategias de intervención acorde a las necesidades de cada docente, debido a que esto influirá en las historias de aprendizajes, factores cognitivos y emocionales. Sin embargo en el sistema educativo mexicano, no existe una formación adecuada para responder a los indicadores y la formación continua de los docentes, que pasa hacer más que un recurso para el desarrollo profesional, que se visualiza como simple indicador normativo (Day, 2007).

CATEGORÍA 3. El rol profesional del ATP

Los asesores como sujetos profesionales, cuya dedicación se enfoca a asumir tareas de apoyo a las escuelas, deben ir configurando su rol a medida que se ven involucrados en experiencias de asesoramiento.

La indefinición del rol de los ATP's se destacó como una problemática de dichos actores en la educación, la relación de inestabilidad laboral, debido a la ausencia de reconocimiento institucional, así como de apoyo para el desempeño del rol y las múltiples funciones que realizan en una diversidad de condiciones que complejizan su desempeño.

Es por eso que el rol del asesor se configura de un modo emergente e híbrido y va adquiriendo nitidez al distanciarse de otros roles con los que se ha emparentado. Para entender el modo en que se configuran los roles se recurre a la perspectiva fenomenológica, porque ofrece claves de comprensión potencialmente ricas para indagar en el rol de agente de apoyo. Esto es así, porque se considera que las estructuras sociales están configuradas por personas que actúan sobre una base institucionalizada y el desempeño del rol se determina mediante la interacción

social. La persona tiene una postura activa en la definición del rol de tal modo que el proceso de configuración es un proceso de construcción (Holmes, 1991).

A partir de esto, el rol del asesor es identificado en los diferentes escenarios de su desempeño y condiciones de su construcción, con un apoyo teórico- metodológico desde algunos autores que consideran relevante la indefinición de funciones para el rol que asumen los asesores, así como la constitución de la asesoría, las dimensiones de su práctica, las posibilidades de su desarrollo profesional para colaborar a la calidad educativa y su rol como transformador de prácticas.

Caso 1. ATP del Centro de maestros

Al identificar el rol del asesor, se identifican sus funciones como agentes de apoyo, los cuales están en evolución para ampliar su papel.

De este modo, de acuerdo al instrumento, se identificó en las entrevistas que el asesor del centro de maestros, se ubica con un enfoque pedagógico, técnico e instrumentalista, ya que sus funciones giran en torno a la actualización que imparten, y administrativas con respecto al registro de algunos materiales.

Ante esta respuesta en la entrevista y al contrastarlo con la observación, se identifica que efectivamente, por el espacio laboral en el que se encuentra de manera directa la formación docente continua, es importante resalta que las funciones responden en un 80% a las académicas y un 20 % a las administrativas.

También se identifica que el rol del asesor es institucional, tienen que fungir no sólo como asesores, que apoyen el desempeño profesional de las educadoras sino también de orientador para facilitar una fusión más coherente con el rol del agente de apoyo, ya que como señalan Gouldner, 1957 en Hoyle, (1969) este tipo de asesores, se identifican como profesores cosmopolitas , ya que no están excesivamente comprometidos con una única organización, más bien los enseñantes están influenciados por colegas y profesionales externos a la escuela

Sin embargo, en la intervención que desempeña el asesor, se identifica que entre los documentos con los que se auxilia para realizar su función están sujetos a la normativa de la Reforma Integral de Educación Básica.

Por otra parte, comenta una asesora, que uno de los roles o funciones que tiene el ATP, es el de dar seguimiento en la formación continua de los docentes, la cual se integra en lo académico y de esta se cubre un porcentaje del 80% además del 20 % en las administrativas.

En el instrumento tres, la asesora refleja que de todas las actividades que realiza en el acompañamiento didáctico, ninguna se desarrolla por iniciativa propia ya que menciona que las actividades de los ATP están vinculadas con el programa de actualización a nivel nacional.

Ningún asesor puede trabajar con algún otro programa adicional, sino que todos son materiales de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional, pero el rol institucional que desempeña se sujeta a la labor de gestión que deben trabajar para la mejora de la escuela, sin embargo su trabajo está más enfocado para que en primer término se enfoque a los docentes e impacte en el aula y este sea un reflejo en la escuela.

A pesar del rol institucional, no se cuenta con apoyo económico en la mayoría de los casos en esta función, por parte del sistema educativo, lo que lleva a generar movilidad e inestabilidad en los Asesores Técnicos Pedagógicos.

Es decir, no tienen incentivos económicos, a pesar de participar en carrera magisterial son muchos los requisitos que les solicitan.

Las respuestas registradas en el instrumento demuestran que un rol establecido del asesor no existe, debido a que es tan ambiguo que se constituye de diversos roles debido a las funciones que realizan, esto lleva a conflictos que asumen los asesores al no tener un perfil establecido.

Lo que se destaca que es un rol con enfoque externo, al entender que el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas. Sin embargo, en el caso de esta asesora no se observa que realice participaciones de manera interna en las escuelas, solo se sujeta a una participación externa de simple actualización y con intereses particulares de cada asesorado.

Caso 2. ATP 1 de zona escolar

En este caso, como se mencionaba en el capítulo tres, la formación institucional y de experiencia es un factor determinante para configurar el rol que desempeña el asesor, esto identificando que la ATP 1 de zona, en el instrumento de la entrevista aplicado comenta que:

De los veinticinco años que lleva desempeñando, once de ellos los ha dedicado a la asesoría, y a pesar de que tiene un horario de trabajo, reconoce que no es suficiente para preparar los contenidos temáticos y los materiales, en los registros de observación se contrasta lo que plantea la asesora.

La asesora comenta que hay tres tipos de formatos y de visita, de asesoría, de consejo y de asesoría personalizada (M2 P12 25-11-12 R5).

Resaltando que a pesar de los años que lleva como apoyo externo, no hay un vínculo dentro de su práctica que genere análisis y reflexión sobre lo que se trabaja en el aula, su rol se limita más a la impartición de contenidos con un enfoque de modelo más academicista o técnico racionalista, ya que este enfoque responde más a un indicador de política; más que a una necesidad laboral, y que se considera que no existe un filtro para la selección de asesores, la mayoría llega

por invitación y no se definen sus funciones, esto tiene relación con los diferentes sujetos a los que apoya.

Las funciones con relación al cargo que desempeña, se enfoca a lo pedagógico y de acompañamiento, el porcentaje que se destina a cada una de ellas, es: académicas 80% y 20% administrativas.

Al cuestionar a la ATP1 sobre el trabajo y funciones que desempeña, nos comenta que no sólo es asesora técnico pedagógico de zona, también es habilitada (encargada de pagar nominadas a las educadoras), secretaria general de la delegación y responsable de la documentación de las escuelas. Lo cual permite entender que el rol pedagógico del asesor, se encuentra sobrecargado de actividades administrativas lo que no permite contribuir a la mejora.

Sin embargo en los tres casos, se coincide que hay una normatividad específica que les regula y orienta en su actividad específica como asesores y es lo que la reforma escolar les indica.

De las actividades que realiza la asesora, existe una que desarrolla por iniciativa propia, la cual consiste en dar seguimiento, ordenar la información para tenerla siempre a la mano, diseño de instrumentos de apoyo para la labor, pero en el rol del asesor se vincularía en este caso en específico la autonomía profesional ya que si es cierto que en el acompañamiento que se observó, la asesora trabajo con los lineamientos normativos del programa de formación docente, también entre su rol se encuentra un elemento para la transformación de las prácticas tradicionales y es el que consiste en la labor de gestión para el trabajo en escuelas.

La asesora menciona: *“Es necesario hacer voz para mejorar, a pesar de que existe el proyecto y plan anual de trabajo, sólo se responde a lo técnico pedagógico, es necesario retomar acciones que se establezcan a partir de lo que cada docente vive en el aula”*.

Se identifica de acuerdo al cuestionamiento anterior, que uno de los roles que la destacan en la asesoría, es el institucional cuando su principal referente pedagógico, se retoma de la normativa estipulada para la formación docente.

Si existe incentivo, aunque los asesores no lo perciben como tal o como se dijo antes, debido a que el acceso para carrera magisterial de los asesores, es difícil.

La función del Asesor Técnico Pedagógico y el acompañamiento en el desempeño docente, es algo muy importante, de mucho compromiso, es personal y con los demás, en donde se vinculan los niños, la directora, es mucha responsabilidad.

Tal como lo menciona en una sesión:

Asesora: es importante que identifiquen que el reto y compromiso que tengo en el desempeño profesional de ustedes (D1 P12 23-11-12 R2).

Se complementa un rol de apoyo curricular y consultivo para los docentes, que permita reconocer su trabajo, así como el impacto en las aulas.

Caso 3. ATP 2 de zona escolar

Algo relevante en la investigación es la característica de esta asesora, su intervención con un enfoque reflexivo y su compromiso con su trabajo, parece ser que una característica singular en su dedicación es que no tiene compromisos familiares que distraigan su atención en su función como asesora y le permite entregar a tiempo sus documentos, por lo que su dedicación es mayor en esta función, con lo cual lo ha demostrado durante treinta años de servicio, siendo once lo que ha dedicado como ATP estatal y coordinador del área de asesoría además que participo en la implementación de la reforma de educación preescolar 2004.

Entre los algunos cuestionamientos, que se llevaron a cabo en el instrumento tres denominado entrevista para el acompañamiento de los ATP, se le preguntó cuál es las característica que considera indispensable en un asesor:

ATP: Profesional el conocimiento del programa y la experiencia de estar en la escuela para entender lo que pasa, las condiciones en las que se trabaja. Habilidades, comunicación con las educadoras, confianza, el asesor son los ojos de la supervisión, confianza, saber trabajar en equipo.

Así como las competencias que se le solicita a un docente para ser ATP antes de ser asignado y durante las asesorías, integrando la respuesta desde su trabajo: al establecer que el conocimiento del programa es fundamental, saber relacionarse con la gente, reconocimiento de los compañeros, se está trabajando un apoyo económico para que exista reconocimiento, el trabajar en equipo, comunicación, flexibilidad del pensamiento, adecuar cosas a lo artesanal y sistemático el trabajo del ATP, preparación, experiencia, reconocimiento de la zona.

Estos elementos que menciona el asesor no sólo es una cuestión de perfil, de funciones y tareas específicas que corresponden al asesor, al ser una cuestión secundaria y derivable del modelo de marco en el que se definen los supuestos de asesoramiento, sus objetivos y los procesos que pretenden activar y a través de los que procura llevarse a cabo en el seno del sistema educativo (Escudero y Moreno, 1992).

Un aspecto básico es que se carece de la figura del asesor técnico pedagógico en el sistema, no aparece en el organigrama, sin embargo existela figura como tal, como lo expresa la asesora cuando se le cuestiona, sobre la figura del asesor en el organigrama, es donde se identifica la problemática de trabajar para el sistema sin ser parte de él, como lo menciona en la entrevista:

ATP: No, ese es el problema se ha tratado por lo menos, un apoyo como una figura, no hay condiciones, no hay ascenso, no existe clave. Apenas se dio un bono, sólo se trabaja con una clave docente en si como educadora comisionada. Como no existe, nadie sabe que necesita y como el nivel de Primaria fue el primero que tuvo asesores.

Mientras que el área de asesoría en preescolar inicia en el 93, para dar cursos, con la maestra Susi, se considera que el ATP de preescolar, desempeña las mismas funciones que los de primaria, cuando en realidad existe una distancia entre lo que se lleva a cabo en uno y otro nivel.

Estas condiciones que la asesora comenta, se reconocen en algunas investigaciones, porque se menciona, que la figura del asesor no debe descuidarse, esta es de las recomendaciones que realiza la OCDE en su informe 2005, en la cual establece que una pieza clave para transformar el desempeño de los docentes, consistirán en asignar un responsable adecuado para brindar los elementos necesarios en su desempeño profesional, que la calidad de los docentes depende los resultados educativos de un país.

Se identifica que entre su rol, se encuentran múltiples funciones que desempeña un Asesor Técnico Pedagógico (académicas como administrativas): la asesora comparte que si es cierto que desempeña más académicas en tiempos son más laboriosas y burocráticas las administrativas.

Se integra en las académicas dar cursos, planear estrategias de talleres consejos técnicos dar seguimiento a las estrategias que se hagan en las prácticas, grupos de estudio, visitas consejos técnicos y reuniones de evaluación, festejos. Y en las administrativas, elaborar informes, manejo de diferentes programas, Programa Nacional de Lectura, Informes de listas y escuelas, apoyo a directoras en revisión de documentos.

Estas funciones reflejan la realidad cotidiana a la que se enfrenta un Asesor Técnico Pedagógico, que al no tener un respaldo del sistema que clarifique sus funciones, se piensa que el ATP debe apoyar tanto en lo pedagógico, como en lo administrativo generando confusión en el rol profesional que desempeña. En las que el porcentaje que la asesora destina un 75% académicas y el resto a las administrativas.

Entre las problemáticas que se encuentran frecuentemente en el acompañamiento didáctico que desempeña en la formación continua de los docentes, es la dificultad para dar el seguimiento efectivo y sistemático, debido a que las educadoras deben tener al día expedientes de los niños documentados y las asesora debiéramos tener algo semejante de ellas, el seguimiento de constancia y evidencias no lo tienen suficientemente documentado, lo cual genera un reto para el ciclo escolar ver los avances y dificultades de lo que se planteo, así como su trayectoria profesional.

En la respuesta que menciona con los fundamentos para ejercer la asesoría, se identifica que asume un rol institucional, pero sobre todo profesional, ya que recurre a diversas fuentes con la finalidad de enriquecer las prácticas didácticas que realiza; se señala un control burocratizado de los procesos de mejora escolar.

Entre los documentos o normativa se auxilia para realizar su función, la asesora nos comenta que: “No hay nada escrito sobre asesoría, un manual a partir del nuevo programa a partir de la dirección del programa curricular ha hecho énfasis, algunos documentos Rodolfo Ramírez Raymundo, documento café la implementación de la reforma, curso para asesores con documentos que se van organizando, proyecto de zona de sector acordar que toca a cada quien”.

Las funciones con relación al cargo que desempeña, la ATP2 comenta que básicamente todas, dar cursos y promover la reflexión sobre lo que se hace Cambio de prácticas en la reforma, es reflexionando hacer transformaciones, uniforme de niños, algunas valen la pena conservarlas, reflexionando sobre ellas

Generar espacios de reflexión, nuevas formas de mirar no es muy fácil, es el mejor camino, pero no es el más rápido. De las actividades que realiza existen algunas que la asesora lleva a cabo por iniciativa propia, como el diseño de las actividades, en base a la lógica de los trayectos formativos, todo debe ir al margen del proyecto.

Hablar del rol que ejerce el ATP, en la labor de gestión para el trabajo en escuelas, es crucial ya que en el marco de lo institucional, se refleja un apoyo en la elaboración de proyectos en el trabajo con las directoras en el marco de proyecto de zona, para que se desarrollen y evalúen.

Desde una perspectiva institucional y sindical se identifica la carencia de la figura de asesor. No, existen documentos que reconozcan la función del asesor, cada año se da un oficio de comisión, todas son educadoras, es una comisión, en la parte sindical hasta ahorita, buscar reconocimiento.

La asesora comento que: a pesar de que en este ciclo escolar 2011-2012, el sindicato proporcionó un bono económico, a los asesores, no se le da continuidad a su la labor que desempeñan para producir transformaciones educativas que optimicen los resultados.

No hay incentivo como tal, sólo moral, SEPH y sindicato a partir de septiembre, iniciaron con un bono trimestral a la función del asesor económico, pero no se dio continuidad. Sí se participa en carrera magisterial, en la tercera vertiente para los apoyos técnico pedagógico,

Los requisitos para ingresar son diferentes, que para los docentes, se requiere de un oficio de comisión, informe del consejo técnico, constancia pormenorizada dos cuartillas, nuevos lineamientos consideran un proyecto de apoyo educativo fuera del horario laboral.

Sin embargo y pese a las condiciones, la asesora menciona que la función del ATP, es fundamental, la figura más cercana para darse cambios, la ventaja de verse como iguales, la apertura de educadoras y directoras para aceptar sugerencias y transformar las prácticas en grupo. Aunque falta dar más prioridad en las visitas en dar seguimiento e irse al aula.

De acuerdo a lo anterior, son dos conflictos que plantea Hargreaves (1986), específicos en el rol del asesor :

- Los conflictos inter-rol tienen su origen en los procesos de negociación y contextualización del rol. Se producen cuando el rol del agente de apoyo plantea problemas a roles asociados con él, ya sean profesores o administradores, o previsiones de estos colectivos son conflictivas en sí mismas o las demandas hechas al rol son poco claras
- Las tensiones intra-rol sitúan sus fuentes de conflicto en el proceso de fusión del rol de agente de apoyo y de percepción del rol. Estas surgen cuando se desarrollan roles poco compatibles o se carece de las cualidades necesarias para el adecuado desempeño del rol. También se produce cuando existe poco acuerdo entre los sujetos que desempeñan el mismo rol, con respecto al contenido del rol y a los roles complementarios.

El ejemplo de conflictos anterior, permite entender que el rol del asesor se sitúa en ambos, ya que el inter-rol se refleja en la carencia de un rol establecido por el sindicato y la parte oficial, a pesar de ser una figura que existe y contribuyen en diferentes niveles a la mejora institucional y educativa, aún no hay claridad en el papel que ha de desempeñar; mientras que también se sitúa en el intra-rol, debido a que la multiplicidad de funciones no enfocan su formación y actividades específicas que ha de llevar a cabo.

En dos de los tres casos se identifica una función por parte del rol del asesor, meramente externo, de un sujeto externo a la institución que cada vez requiere de mayor autonomía profesional para desempeñarse profesionalmente.

Tal vez, lo más significativo es generar soluciones a las problemáticas más frecuentes que se identificaron en los tres casos: como es la falta de criterios de selección, que no existe un perfil y menos funciones específicas, no contar con un trayecto formativo y laboral, debido a que solo es una figura que sólo responde a sus actividades laborales mediante un oficio de comisión. Así como la falta de reconocimiento de los compañeros y la carga de funciones administrativas, son aspectos que deben analizarse, si se requieren asesores, no se puede dejar de

lado la falta de capacitación crítica y flexible a los diferentes contextos, que no se desligue el término con el que se conoce, que desde sus inicios se ha enfocado más a lo técnico que a lo pedagógico.

El no tener un apoyo económico para las actividades, es una limitante, así como la multiplicidad de funciones con los directivos, supervisores, etc ; así como la falta de apoyo de programas y de seguimiento, pero sobre todo la falta de formación profesional al no tener la formación adecuada para el acompañamiento didáctico que realizan. Lo cual lleva a pensar en que no puede limitarse sólo algunas funciones de asesoramiento que determinado rol debe asumir, para la mejora de las escuelas, lo que permite entender que sus funciones deberán ser poliédricas por la realidad compleja, que el modelo de asesoramiento deberá contar con la capacidad de adaptarse a cada docente.

Las funciones no se darán aisladas de unas con otras, sino dentro de lo holístico, ya que de la función y rol de asesoría, así como de las tareas que se responsabilice en cada centro concreto deben ser fruto de un proceso dialéctico de debate, negociación y consenso en el seno del equipo implicado en el proceso de desarrollo. Y con todo ello se va estableciendo un nuevo perfil del asesor con principios básicos de procedimiento u orientaciones estratégicas que van a marcar definitivamente las funciones que comienzan a despuntar desde la perspectiva de reestructuración de las escuelas desde dentro (Bolívar, 1997).

Considerando importante:

- Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”.
- Desarrollar más que aplicar.
- Actuar como mediador y enlace
- Asumir y practicar el arte de hacerse prescindible sin que desaparezca el orientado empuje innovador del centro (Moreno, 1999).

El conflicto de desempeño de rol, se refiere al comportamiento actuante en una dada posición- rol (Hargreaves, 1986), de los ATP's conlleva una relación inmediata que establece con los docentes, a quienes brinda un servicio de asesoría, que no se desliga por la indefinición del rol del ATP, la falta de apoyo y reconocimiento institucional, la dependencia de las decisiones y disposiciones de la autoridad inmediata, la incertidumbre de la temporalidad del desempeño de la comisión designada, la inestabilidad e insatisfacción laboral consecuente búsqueda de mejores condiciones laborales, profesionales y personales.

El asesoramiento se encuentra en un contexto claramente inestable de acatamientos divididos, entre su compromiso declarado con el docente y los resultados educativos y su dependencia de la administración educativa.

Conclusiones

La asesoría un espacio formativo o reproductivo

El objetivo de la asesoría se enfoca en establecer mediante un espacio formativo, que dote de herramientas a los docentes, para transformar las prácticas cotidianas, sin embargo se continúa observando en el acompañamiento pedagógico que realizan los asesores, un modelo de intervención reproductivo que emana del Sistema Educativo Mexicano a nivel nacional, el cual se limita a reproducir mediante la asesoría, prácticas tradicionales de enseñanza, cuando lo que realmente demanda la comunidad docente, es capacidad crítica, analítica y reflexiva que permita a los asesores y docentes, poder innovar para optimizar resultados.

Darling-Hammond (1996), plantea: *“si queremos que todos los alumnos aprendan del modo que indican las nuevas normas y exige la compleja sociedad actual, tenemos que desarrollar una enseñanza que vaya mucho más allá de dispensar la información, administrar un test y poner una nota. Tenemos que comprender como enseñar de manera que respondamos a los diversos enfoques de aprendizaje, que aprovechemos los puntos de partida de los estudiantes que constituyen un cuidado andamiaje cuyo objetivo son unas actuaciones más competentes. También tenemos que comprender lo que las escuelas tienen que hacer para organizarse con el fin de de prestar apoyo a esa enseñanza y ese aprendizaje... las escuelas del siglo XXI tienen que pasar de una modalidad selectiva, caracterizada por variaciones mínimas de las condiciones de aprendizaje, en las que se dispone de un reducido conjunto de opciones instructivas y de un número limitado de formas de alcanzar el éxito”.*

De acuerdo a lo planteado y con base a los resultados arrojados, cómo principal aportación, se sugiere fortalecer la figura del asesor y la calidad de su trabajo. El desempeño profesional del asesor, no sólo reconocerá la necesidad, sino que también implementará un conjunto de enfoques docentes que tengan en cuenta los conocimientos más actualizados, que estimularán y apoyarán con mayor eficacia el aprendizaje de los docentes, de los cuales se ajustaran a los fines y están relacionados con los imperativos morales del asesor.

Así, el papel del asesor debe retomar características del orientador en las actitudes que proponen superar experiencias y lo menciona Santana Vega citado en CIDE (2009) las actitudes a proyectar son: "aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse el otro en forma auténtica)". Sin olvidar que funge una orientación, que se refleja en el acompañamiento y apoyo a los docentes, pero no sólo a darle información sino transformar esa información en la implementación de las prácticas docentes, como menciona Miranda (2007:), no sólo se trata de poseer mayor conocimiento o información, sino de saber usarlo con un perspectiva que vaya de la mano con el desarrollo humano, mediante una nueva conciencia crítica, para reflexionar en el mundo en sus múltiples relaciones y repercusiones.

Es por ello que la formación del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos le habilite para el desempeño de su función, la formación ha de entenderse como un proceso continuo y permanente.

Por eso la necesidad no de unificar sino de contextualizar, que en nuestro país hoy en día la formación docente no responde a las transformaciones sociales a todos los cambios tan acelerados que nos rodean, de ahí la importancia de contemplar que el curriculum deberá integrar todos los elementos que participan en él, en los diferentes momentos desde la planeación, ejecución y evaluación,

para optimizar resultados no sólo en aprendizajes escolares sino en aprendizajes para la vida, en un trabajo colaborativo bajo una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven y transformarla.

Es necesario un cambio de actitudes que conduzca a una nueva cultura profesional y para eso la formación no debe ser un paquete de ofertas generales, sino que esta se enfoque en las necesidades democráticas del profesorado y los centros para conformar una cultura profesional.

A manera de reflexión es importante resaltar el concepto de cultura profesional, porque integra aspectos indispensables en el trabajo docente al constituir que el objetivo de el desarrollo profesional no sólo es que el docente sea eficaz en el aula, demanda un trabajo más integro que contemple todos los ámbitos que integran la labor educativa.

Como se mencionó, para constituir esta cultura es necesario retomar como primer aspecto que toda profesión demanda saberes específicos y que estos requieren de una formación específica, situación que permite conectar el desarrollo profesional y este a su vez se da a partir de la autonomía que se fomente en el profesional de la educación, para ser capaz de asumir una capacidad reflexiva y crítica en su trabajo que se proyecte en la institución escolar, por eso es indispensable solo asumir como aislado el concepto de desarrollo profesional y desarrollo institucional, porque al final del camino el objetivo es lograr una cultura profesional docente.

Otro aspecto importante que no puede dejarse de lado es el rol institucional y normativo, que prevalece en los asesores, que de los tres casos a pesar de que en sus funciones las académicas son las que debieran tener mayor peso, se identifica que en los porcentajes el 70% corresponde a esta y el 20 % a las administrativas sin embargo estas últimas demandan mayor tiempo, lo cual genera

que se descuide el proceso pedagógico de acompañamiento, es necesario definir las funciones.

Debido a que en el futuro los asesores deberán identificar situaciones específicas, o sea tener la capacidad de diagnóstico, al entender su trabajo como una labor social con sujetos, Freire (1985) y Holly (1991), desarrollan la figura del asesor a partir de dos funciones fundamentales que denomina autodesarrollo y autoevaluación, que serán los cimientos para transformar las prácticas cotidianas de los docentes y mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, algo que se queda pendiente es identificar que la figura de asesoramiento es muy diferente en cada nivel educativo, no es el mismo desempeño y rol que asume un asesor de preescolar que uno de primaria, por lo que sugiero como fundamental, analizar las competencias profesionales de los asesores técnicos pedagógicos en los tres niveles de educación básica, esto permitirá enriquecer y fortalecer elementos que consoliden el asesoramiento en el sistema educativo.

Finalmente puedo mencionar, de manera personal que esta investigación me permitió conocer un elemento más que conforma el trabajo docente y que no debe dejarse de lado, ya que el rol del Asesor Técnico Pedagógico, se puede utilizar como un elemento clave para el trabajo colaborativo con los docentes, para tener la visión de lo que ocurre en las aulas y que sea el vínculo con el sistema educativo, el cual establezca como objetivo elevar la calidad educativa.

El acompañamiento, se identifica a partir de este trabajo como un espacio transformador de prácticas, si cumple con su enfoque y objetivo, el de formar a los docentes no sólo de manera homogénea, sino proporcionando los elementos necesarios que establezcan capacidades críticas y reflexivas, que se reflejen en la toma de decisiones de cada docente acorde a las necesidades de su contexto laboral.

Recomendaciones

¿Qué es necesario reformar de la asesoría?

De todo el análisis generado existen algunas medidas que pueden contribuir al reconocimiento, caracterización y regulación de las funciones del ATP hacia su mejor desempeño para colaborar en el logro de la calidad de la educación. Por lo que se plantean algunas sugerencias, entre ellas se destaca la necesidad de una definición del perfil y funciones del ATP. Así como establecer un documento normativo para la figura del ATP y no ser un docente comisionado, que se de seguimiento a su trayecto formativo y laboral; no dejar a la deriva la situación de adscripción y poner énfasis en que un asesor tenga un trayecto laboral y formativo constante que se refleje en su desempeño y que no por ser un docente comisionado pueda ser removido fácilmente.

Cuidar los procesos de asignación de funciones para que no se cargue de funciones administrativas, que generen descuido de las funciones pedagógicas. También como parte motivacional del trabajo, no debe dejarse de lado el aspecto monetario, apoyo para viáticos, como comentaba la ATP2 que en la mayoría de zonas alejadas ser asesor es casi un castigo y por lo regular lo desempeñan los docentes de nuevo ingreso, ya que hay que poner del bolsillo para llevar a cabo las actividades.

En lo que respecta al trayecto formativo y laboral, es necesario ofertar no sólo capacitación para los asesores sino también una formación profesional, acorde al perfil que debe establecerse de los asesores como sujetos de transformación y mejora. Y que los contenidos abordados de dicha formación respondan a los temas actuales acordes a las necesidades de los docentes, al trabajar mediante un modelo de investigación como establece Stenhouse (1982), en el cual se

favorezca tanto en el asesor como en el docente la reflexión como estrategia de mejora.

Los asesores técnico pedagógicos, expresan que entre sus principales fortalezas son: el compromiso y responsabilidad que reflejan en su función pedagógica, el dialogo que se establece con los docentes para trabajar colaborativamente, para caminar a la par con el único objetivo de mejorar, así como la disposición que adquieren para aprender y apoyar, sin perder de vista que el capital cultural que posean será una herramienta básica para su trabajo, al contar con teorías actuales que deberán adquirir mediante una formación constante.

Sin duda un factor imprescindible será que el asesor desarrolle una autonomía profesional, como un elemento clave para apoyar su función, como acompañante de una actitud de mejora ante el cambio y como principal compromiso debe estar la profesionalización. De igual manera debe de desarrollar un compromiso por ser parte de la función asesora es otro condicionante para que mejoren las prácticas del asesor, pues esto demanda retos, con el objetivo de optimizar resultados.

Estar al pendiente de los tiempos que se asignan para las actividades de asesoría, así como de visita a los planteles, la elaboración de material y diseño de instrumentos, tal como lo comentó una de las asesoras: que la dificultad y problemática más frecuente, es llevar un seguimiento y evaluación continua de los procesos que se desarrollan en cada escuela y con cada educadora, pues la carga de actividades es demasiada, y sin embargo es algo de lo que nosotros les exigimos de los alumnos y no llevamos a la práctica, al considerar que sería muy enriquecedor para su trayecto formativo.

Pero sobre todo se requiere de compromiso, como parte fundamental no sólo del asesor sino también del asesorado, para lograr una verdadera transformación, que no sólo responda a un indicador más de política.

Generar más apertura en la toma de decisiones, debido a que es muy limitada, ya que la mayoría se sujeta a los programas y normativas, no cuentan con la

flexibilidad para adecuar los contenidos temáticos a las condiciones reales de trabajo.

Aunque se cuenta con documentos en el nivel preescolar que han apoyado a la función asesora, como la "Guía para asesorar la práctica docente orientada al personal directivo y de supervisión de jardines de niños" (1993) y "funciones de asesoría Nivel Preescolar" (2000). Estos documentos establecen que la función de asesoría es fundamental para atender la función asesora, al visualizar como una figura de apoyo a la labor educativa con un enfoque pedagógico.

Es importante también establecer un perfil del asesor coherente, basado en el ámbito pedagógico en el que se desenvuelve, mediante competencias profesionales, que demuestren compromiso, apertura al cambio y transformación de prácticas cotidianas, acompañadas de procesos de reflexión, capacidad crítica, así como el dominio teórico y metodológico.

Otra situación laboral a la que se enfrentan es en carrera magisterial que a pesar de poder participar en la tercera vertiente, los requisitos que se estipulan para los asesores puedan promoverse en algún nivel, son con puntajes muy altos lo cual ocasiona que los asesores prefieran regresar a grupo, para poder crecer profesional y económicamente.

De esta manera que ante la indefinición de sus funciones y de la inestabilidad laboral de los Asesores técnicos pedagógicos se desenvuelven en un entramado laboral, que no se puede dejar a la deriva, se requiere compromiso desde lo institucional así como en lo sindical, para otorgar un espacio adecuado y buenas condiciones laborales, que se reflejen en los resultados de las trayectorias laborales de los asesores y asesorados.

Y lo mejor sería mediante un modelo de colaboración, al recurrir a él, se busca como objetivo principal orientar la acción, al estudiar eventos reales de asesoramiento, considerando la complejidad de la realidad escolar.

Propongo el análisis de este modelo, por los beneficios que aportaría al asesor y al asesorado.

Es importante definir que es un modelo, de acuerdo con Yurén:

Los modelos son un medio para comprender lo que la teoría intenta explicar, enlazan lo abstracto, al mencionar lo concreto, el modelo se nos presenta más cercano a la experiencia. un modelo que posibilite construir y compartir las posiciones asignadas/conseguidas (Hargreaves, 1986), mediante un modelo que reconozca la particularidad del asesoramiento educativo desde un modelo colaborativo (Nieto, en Domingo, 2004).

El asesoramiento educativo debe constituir un proceso que enmarque como finalidad el apoyo y acompañamiento a las prácticas educativas, Rodríguez (1996) plantea:

Que el asesoramiento como práctica de apoyo ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el Estado para, a través de las políticas de reforma, introducir nuevos modelos de socialización profesional del profesorado y promover determinadas formas de definir el cambio de las instituciones educativas. Y por ello ha servido a intereses contradictorios comprometidos a la vez con la mejora de la educación pero, también, con el control simbólico, con la autonomía del profesorado y al mismo tiempo con su alineación (Rodríguez, 1996).

Lo anterior distingue que el asesoramiento educativo es un entramado, debido a que su objetivo, desprende una amplia gama de ciertas implicaciones prácticas, entre ellas, sugerir, proponer, intervenir apoyar, colaborar, controlar, orientar, informar, facilitar, regular, contribuir, ayudar, etc.

A pesar de que el asesoramiento se originó a partir de fines instrumentalistas, es decir que se trataba de poner iniciativas al servicio de las propuestas de cambio

externamente generadas por la administración educativa, para proporcionar al docente un servicio que él no había reclamado de modo que su aparición no fue sentida como una necesidad (Sarason, 1993). Por estas razones su intervención ya se encontraba limitada y se requiere cambiar el enfoque de modelo de intervención, que actualmente debe reconocer la sociedad actual de la información a la que se enfrenta, no sólo basta con que el asesor imparta los conocimientos, sino en que se busquen procesos cíclicos de reflexión.

El proceso de asesoramiento implica un aprendizaje por las dos partes: agente de apoyo y asesorados; de tal forma que se considera necesario intervenir algún mecanismo que regule el modo de proceder de ambos de una manera consciente y negociada: la elaboración de contratos puede ser un procedimiento adecuado. Desde el punto de vista de los asesorados constituye una manera de salvaguardar su poder y de hacerles responsables de su proceso de mejora y desde la perspectiva de asesor sirven para encauzar su influencia y asegurar la autonomía de los asesorados (Rodríguez, 1996).

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

La necesidad de romper con la tradición instrumentalista del asesor, al visualizarlo como el interventor que proporciona soluciones y más bien adoptar una actitud de apoyo, como un guía que permite dar los elementos necesarios para que el docente tome las decisiones necesarias.

Figura 4. Funciones del asesoramiento



Será la colaboración un elemento del asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada; cuya característica se basará en la toma de decisiones que afecten a la resolución de problemas, en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y partidaria (Day, 1984; Coben y Thomas, 1997). Debido a que el modelo se fundamenta en metáforas traducida de colega y amigo crítico, alguien en quien depositar la confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria (Holly, 1991).

Caracterización de la actividad asesora según el modelo de colaboración, en el cual se define su interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y docente, entorno a la identificación de problemas, así como al trabajo compartido en el diseño de soluciones, la implementación y revisión; reafirmando

una fuente de aprendizaje mutuo, en el marco de comunicación clara y honesta con profesionales que comparten información.

El asesoramiento en este modelo, no sólo supone una interacción, conlleva a una responsabilidad compartida de condiciones de igualdad, que permitan elevar las condiciones de asesoramiento, en este sentido la colaboración se entenderá como un proceso dinámico, continuamente reestructurado a través de estrategias de negociación que propicien el bienestar profesional de ambas partes.

Tal como lo plantea Escudero (1992), que la colaboración no es un estado de necesidad en las instituciones escolares; ni el consenso activo, ni el pasivo o indiferente, surge con facilidad de organizaciones como las escolares repletas de concepciones, intereses, valores, orientaciones personales y profesionales heterogéneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguerro, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *en: AAVV, Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL – CINDE.
- Ander E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Rosario, Argentina; (Edit.Homo Sapiens). pp. 27-65 Barcelona . pp.29-164.
- Bauman, Z. (2004). Vidas desperdiciadas. *en: La modernidad y sus parias*, (Edit. Paidós), Estado y sociedad 126, España.
- Berger , Ludwig y Luckmann . (1983). La sociedad como realidad objetiva (cap. II, pp. 65- 161). y “La sociedad como realidad subjetiva” (cap. III, pp. 163- 231). *en: La construcción social de la realidad*. (Buenos aires). Amorrortu editores.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. *en: “Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”*. México. (Paidós).
- Bolívar, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de formación centrada en la escuela. *en J. López. (Porto Editora)*.
- Contreras, J. (2001). La autonomía del profesorado, *en: Zeichner, Kennet M.(2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. (Edit. Morata), Madrid, pp.29-54.
- Day, C. (2007). La identidad personal y profesional. *En Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. 2ª edición, (Edit. Narcea) España.
- Domingo, J. (2004). Asesoramiento al centro educativo, México, D.F. Editorial octaedro México. (Editorial Narcea), Madrid, pp. 107-178
- Escudero y Moreno (1992). El asesoramiento centros educativos. Madrid: Comunidad de Madrid. (Consejería de Educación y Cultura).
- Gajardo y Jiménez (Coord.), (2009). Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina, editado por subsecretaría de Educación Básica de la SEP-México y PREAL, pp. 5-138 y 520 – 563.
- García, C. (2001). La función docente. (Ed. Síntesis) S.A. España.

- Giroux, H. (1997). Teoría crítica y práctica educativas. en: La escuela y el currículum oculto. *En: Teoría y resistencia en educación*; (2ª. Ed.; Tr. Ada Méndez), México, Siglo XXI, pp. 26-100.
- Granado, C. (1997) La formación en Centros en el campo de la formación permanente del profesorado pp. 15 -22, *En: La formación en Centros: Mucha más que una modalidad de formación permanente.* (Edit. EOS), Madrid, España pp. 15 -22..
- Hernández, R. (1991); *et al. Metodología de la Investigación.* 2ª. (edit. McGraw-Hill). México, D.F., 2001. Pág. 345-372.
- Imbernón, F. (coord.) (1993): La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Barcelona, ICE/Horsori.
- Imbernón, F. (2008). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. pp 35-39 y Formación como desarrollo de una nueva cultura profesional del profesorado. pp 45, *En La formación y el desarrollo profesional del profesorado,* (Edit. GRAO), Madrid, España.
- Liston y Zeichner , (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, (Ed. Morata), 3ª ed. España.
- Martínez, F.(2006). La Calidad de la Educación Básica en México INEE.
- McKinsey and Company. (2009). "The Economic Impact of the Achievement Gap in America's Schools ".
- Miranda, F. (2008). *Educación internacional y análisis comparado.* México, (Edit. Praxis) pp. 265.
- Morín, Edgar (2007). Introducción al pensamiento complejo, (Edit. Gedisa), España.
- Moreno, J. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: Una perspectiva comparada; en Marcelo, C. y López J. (coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación, Barcelona, (Edit. Ariel), 1997.
- Noriega , M. (2000). Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994, (UPN-Plaza y Valdés editores), México.
- Noriega, M. (2003). La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transformación política en México, en Tiempo de Educar. Revista interinstitucional de investigación educativa, año 4, segunda época, núm. 8, julio-diciembre, Toluca, México.

- OCDE (2003), Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana, OCDE, OEI, FCE, México.
- OCDE. (2004). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes.
- Poder Ejecutivo Federal (1995a), Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, SHCP, México.
- Rodríguez, M. (1996). El asesoramiento en educación. (Edit. Aljibe), S.L., Pavia 8-29300 Archidona Magala. T.G.Arte Juberías 8 Cía.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de educación Preescolar, México.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. (Propuesta). México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2005), Programa general de Educación Básica 2005-2006, México, Subsecretaría de educación Básica, Dirección general de formación Continua de Maestros en Servicio.
- Serra, J. (2004). El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. FLACSO - Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Strauss y Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Contus.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de casos, Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, (Edit. Narcea), Madrid, pp.43-143.
- Tobón,S.(2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, Talca: Proyecto Mesesup.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional, (Edit.Octaedro), España.
- Vaillant, D. (2007). Nuevas tendencias en la formación Permanente del Profesorado, I Congreso Internacional, Barcelona 5, 6 y 7 de Septiembre, GTD-PREAL-ORT.
- Van Velzen, M. et al. (1985): Making school improvement work: A conceptual guide to practice. Leuven: ACCO.

- Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas, (edit Narcea). Madrid.

ANEXOS

ANEXO A

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO Y EL ACOMPAÑAMIENTO DIDÁCTICO CON EL PROFESORADO DE PREESCOLAR

Instrumento No. 1. CUESTIONARIO PARA EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

OBJETIVO: Conocer la trayectoria docente de un Asesor Técnico Pedagógico.

INSTRUCCIONES: lea cuidadosamente las preguntas y subraye la respuesta que usted considere apropiada a su formación, en caso de que ninguna respuesta aplique puede especificar en el espacio otros.

1. Tipo de nombramiento actual que sustenta	Interino	Contratado	Nombramiento definitivo / basificación	Docente comisionado	Otros
2. Los contenidos que Ud. enseña en el acompañamiento con los docentes:	No tienen nada que ver con lo que he estudiado	Tienen que ver con lo que he estudiado pero no del todo	Enseño aquello para lo que me siento preparado y he estudiado	Otros	
3. Señale, por favor, cuáles de los cargos ha ocupado y el número de años en él :	Supervisor/a	Director/a	Docente frente a grupo/a	Asesor técnico pedagógico	Otros
4. Desde la perspectiva pedagógica, su práctica docente es en lo fundamental una actividad (Señale una sola respuesta):	Artística e intuitiva	Científica racional y	Metodológica innovadora e	Pedagógica apegada a los lineamientos normativos de SEPH	Otros
5. Indique que recursos y materiales didácticos que implementa en su planeación y en el desarrollo de actividades	Tecnologías de la información Cuales :	Libros de texto	artículos informativos	Otros	
6. El impacto de su trabajo se puede identificar en	Observación en grupo	En productos del docente	Desempeño profesional	Otros	
7. Cuantas escuelas asesora	1-10	11-20	21-30	Otros	
8. Indique el número de docentes a quienes ofrece asesoramiento	1-10	11-20	21-30	Otros	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO B

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DEL ASESOR TECNICO PEDAGOGICO Y
EL ACOMPAÑAMIENTO DIDÁCTICO CON EL PROFESORADO DE PREESCOLAR**



GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL ASESOR TECNICO PEDAGOGICO DEL NIVEL PREESCOLAR

Identificar bajo tres categorías que respondan a la **dimensión pedagógica**:

- Trayecto formativo
- Saberes de intervención del ATP
- Desarrollo profesional

Datos personales

Nombre:

Género del entrevistado:

Edad:

Indicadores

1. - ¿Actualmente cual es el tipo de estado civil en el que se encuentra?
2. -¿ En resumen comente cuáles son sus estudios, donde y hace cuanto tiempo los realizó?
3. ¿Qué nivel de satisfacción tiene de estos estudios y porqué?
4. - ¿Podría decirme cuál es su puesto actual y el tiempo que lleva desempeñándolo?
5. ¿ Qué tiempo laboral destina para desempeñarse como ATP (clave presupuestal y necesidades) ?
6. ¿Se dedica alguna otra actividad profesional?
7. ¿Cuál es la experiencia previa a su actual puesto? ¿Alguna vez ha trabajado frente a grupo?
8. ¿ Tuvo que cubrir algún requisito específico para ocupar este puesto?
9. ¿Dentro de su función de capacitación, asiste a los centros de trabajo de las educadoras, en qué consiste?

10. ¿Llevan a cabo los contenidos de las asesorías en condiciones reales de trabajo?
11. ¿En promedio cuantas escuelas como ATP visita al año y en qué consiste la visita?
12. ¿Podría detallar cómo llegó a ser ATP?
13. ¿Cuáles considera usted son las características que debe tener docente para consolidarse como Asesor Técnico Pedagógico institucionales y de experiencia?
14. ¿Existe alguna clasificación para los ATP? ¿En qué criterios se basa la clasificación?
15. ¿Cuáles son las competencias que se le solicita a un docente para ser ATP antes de ser asignado y durante las asesorías?
16. ¿Cuáles son las funciones que desempeña un Asesor Técnico Pedagógico (académicas como administrativas)?
17. ¿Cómo considera la dinámica que se establece con los docentes y porque?
18. ¿Qué problemáticas encuentra frecuentemente en el acompañamiento didáctico que desempeña en la formación continua de los docentes?
19. ¿De qué documentos o normativa se auxilia para realizar su función o para coordinar a quienes están bajo su cargo?
20. ¿Cuáles son sus funciones con relación al cargo que desempeña?
21. ¿Qué porcentaje destina a cada una de ellas?
22. ¿De las actividades que realiza existe alguna que desarrolle por iniciativa propia?
23. ¿Existen Asesores que trabajen con algún otro programa adicional?
24. ¿Podría decirme usted en qué consiste la labor de gestión de los ATP para el trabajo en escuelas?

25. ¿Durante o al final del ciclo escolar los ATP realizan algún seguimiento o verifican que se haya logrado lo planteado en el programa de formación continua?
26. ¿Existe algún tipo de estrategia para el intercambio de experiencias entre los docentes?
27. ¿Existe algún papel institucional y sindical que desempeñe cómo ATP?
28. ¿Las reuniones que lleva a cabo el departamento donde labora, cómo se programan y de qué manera operan?
29. ¿Podría describir detalladamente una sesión de trabajo (Hora de inicio, quienes participan, temas que se abordan, agenda del día, lista de asistencia)?
30. ¿Existe algún plan de trabajo que establezca las actividades académicas que realizan los ATP'S? ¿Qué elementos lo integran? ¿Mediante que periodo o modalidad se diseña?
31. ¿Quiénes colaboran para elaborar el plan anual?
32. ¿Podría explicarme de manera detallada en qué consiste esa capacitación?
33. ¿Qué estrategias implementa PRONAP cómo apoyo para la capacitación de los ATP?
34. ¿Qué programas se emplean cómo apoyo para la capacitación de LOS ATP?
35. ¿Qué tipo de materiales o recursos implementan en la capacitación?
36. ¿Qué aportaciones considera que el programa de formación continua proporciona a los docentes?
37. ¿El trabajo de los ATP tiene algún incentivo?¿ De qué tipo? (carrera magisterial)
38. ¿Cómo se organizan los programas y temas que se abordan en la formación continua?

39. A partir de ¿qué estrategia propicia el pensamiento crítico y creativo de los docentes?.

40. ¿Cómo considera la función del ATP y el acompañamiento en el desempeño docente?

Categorías Concepto teórico	Ejes de análisis
--	-------------------------

ANEXO C

CATEGORÍAS DERIVADAS DEL REGISTRO DE DATOS

La formación docente continua	Programa de formación continua del docente. Currículum prescrito
La figura del Asesor técnico Pedagógico	Acompañamiento didáctico
	Formación del ATP
	Estrategias Didácticas_ currículum, cuales son los fines y a quién esta
	Funciones : pedagógicas/ administrativas
	Profesionalización
	La cultura docente de los ATP

ANEXO D

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN 2 ATP1 JARDÍN DE NIÑOS DE PACHUQUILLA 9:00 a.m. FECHA: 23 DE NOVIEMBRE DEL 2011

OBSERVADORA: CLAUDIA GARCÍA RIVERA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	DESCRIPTORES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
<p>Consejo de Sector Técnico Los criterios del ATP, fue dividir el trabajo como la zona es grande se asesora a las directoras para que ellas trabajen como presidentas de capacitación y actualización docente. (B1 P11 22/11/12 R3) En la sesión participan las cinco directoras, la supervisora y la Asesora, en la supervisión. El inicio de la jornada parte con la presentación y bienvenida, menciona la asesora las fechas de trabaja y algunas suspensiones por los días festivos de diciembre. Posteriormente integra el tema abordado es la experimentación pedagógica: una estrategia para el aprendizaje profesional del lenguaje escrito. El asesor pide a las educadoras que comenten a que suena la temática a trabajar, las educadoras mencionan que se abordaran estrategias para propiciar lenguaje escrito, pero la supervisora interviene para profundizar lo que es la experimentación pedagógica, por lo que la asesora menciona que la experimentación pedagógica, busca desarrollar competencias profesionales y a clara que las competencias se fundamentan con el Programa de Preescolar 2004, aprender como adultos las actividades no jugar a ser niños, sino asumir el rol que compete como profesionales de la educación, revisar la experiencia vivida y recapitular que ocurrió en ese momento, que demanda la competencia a trabajar con los niños, qué actividades, materiales y preguntas se pueden presentar en una situación didáctica con los niños para reconstruir la práctica en el diario de trabajo. (B2 P12 22/11/12 R3) Asesora: menciona el reto y compromiso que implica en el desempeño profesional. Supervisora: es un proceso de actualización del PEP 2004 con un curso de fusión de tres niveles para las competencias. Pide turno la educadora 5 y comenta que el aprendizaje, se enfocará en desarrollar como docentes capacidades y habilidades que respondan a los contextos donde trabajan. Educadora 1: una de las implicaciones del trabajo con compañeras, son las críticas destructivas y constructivas. La supervisora pregunta: ¿creen que sea posible?¿cuáles son sus</p>	<p>Estrategia de trabajo</p> <p>Actividades que se trabajan antes para socializar</p> <p>Curso de actualización</p> <p>Asesor</p> <p>Trabajo con contenidos del Programa de Educación Preescolar 2004</p> <p>Actitudes docentes</p>	<p>CONTENIDOS TEMATICOS</p> <p>FIGURA DEL ASESOR</p> <p>CURRICULUM PRESCRITO</p> <p>FIGURA DEL ASESOR</p>

<p>expectativas?, aun falta un camino por recorres a pesar de que el programa lleva operando siete años y se esta actualizando el 2011, se están revisando los ajustes.</p> <p>Asesora, expone la situación didáctica con la competencia a trabajar: interpreta o infiere el contenido de textos/ identifica características del sistema de lectura.</p> <p>La asesora entrega una hoja con diferentes idiomas y les pregunta, qué es: Algunas educadoras dicen: números, recetario, etc. Asesora: como creen que funciona. Educadora1: eso que funciona es cómo se lee? Asesora, reafirma la pregunta y pide que por equipos trabajen en descifrar los escritos, observar características iguales y en que difieren. Educadora 3: puntos que dicen Grecia moderna, intentan interpretar, asignando letras. Asesora: en binas contestaran tres preguntas: ¿Qué características de los materiales son iguales de los materiales impresos revisados? ¿En qué difieren? ¿Qué aspectos tomaron? Educadora 5 y 4, comentan están enumerados, son palabras por que llevan un orden, son jeroglíficos en la forma de escritura. Educadora 2 y 3, todas tienen titulo. La supervisora y educadora 1, preguntan si hay rasgos característicos de la escritura universal. Educadora 4 y 5, orden y similitud con la escritura. Asesora pide que compartan las características, después pide que traduzcan con el alfabeto una frase. Sin embargo una educadora lo traduce en diferente idioma al que solicito la asesora, por lo que le pide que se sujete a las indicaciones del programa y le pide que haga la traducción con los idiomas que se establecen en la actividad. Existe dificultad al traducir la grafía, no se encuentra familiaridad con nuestro sistema, la asesora comenta que eso les pasa a los niños, pide sugerencias para trabajar la actividad. <u>Asesora reafirma que el PEP 2004 establece cuidar procesos no limitarse a un método, en el actuar del niño para que alcance ese proceso y tenga utilidad, con un enfoque comunicativo y funcional.</u> (B3 P14 22/11/12 R3) Posteriormente entrega una lectura de Emilia Ferreiro de la lengua escrita y mientras un equipo rescata las ideas centrales, el otro equipo identifica en el libro volumen II de actualización, cuáles son los aspectos que es necesario tener en cuenta, a fin de apoyar a los niños en su proceso de la pagina 176-178.</p>	<p>Acompañamiento didáctico</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Actitud docente</p> <p>Actividades pedagógicas Trabajo con contenidos del PEP 2004</p> <p>Recursos didácticos</p>	<p>CONTENIDOS TEMATICOS</p> <p>CURRICULUM PRESCRITO</p> <p>ACTIVIDADES PEDAGOGICOS</p> <p>FIGURA DEL ASESOR</p> <p>CURRICULUM PRESCRITO</p> <p><u>CONTENIDOS DESCONTEXTUALIZADOS DE LA REALIDAD</u></p>
---	---	---

<p><u>El equipo que trabaja con el libro, comentan que el ejemplo es burdo que no pasa en las prácticas, lo que rescatan es la importancia de contextualizar, retomar saberes previos, no ser arbitrarios y que este vinculado al desarrollo de competencias. (B4 P14 22/11/12 R3)</u></p> <p>Posteriormente la asesora pide que compartan la información y se establezcan algunas conclusiones, la asesora comparte una frase todo lo que pienso lo puedo escribir, recomienda no perder de vista las interrogantes para partir en una situación didáctica. Les dice a las educadoras qué pendientes se quedan para la siguiente sesión, diseñar una situación didáctica, hacer reflexión sobre su práctica y guardar trabajos para compartir.</p>		
---	--	--

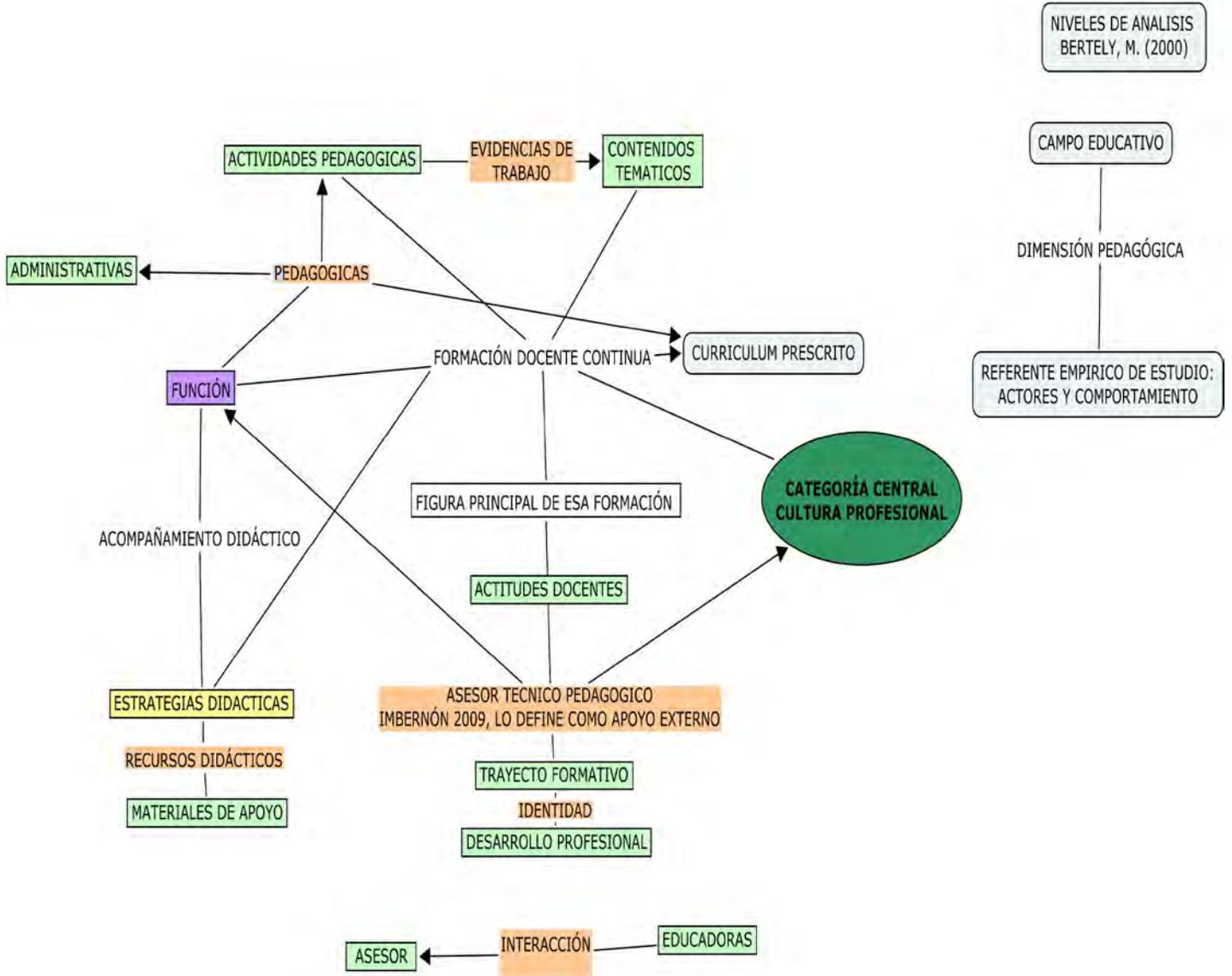
INTERPRETACION DE LOS DATOS

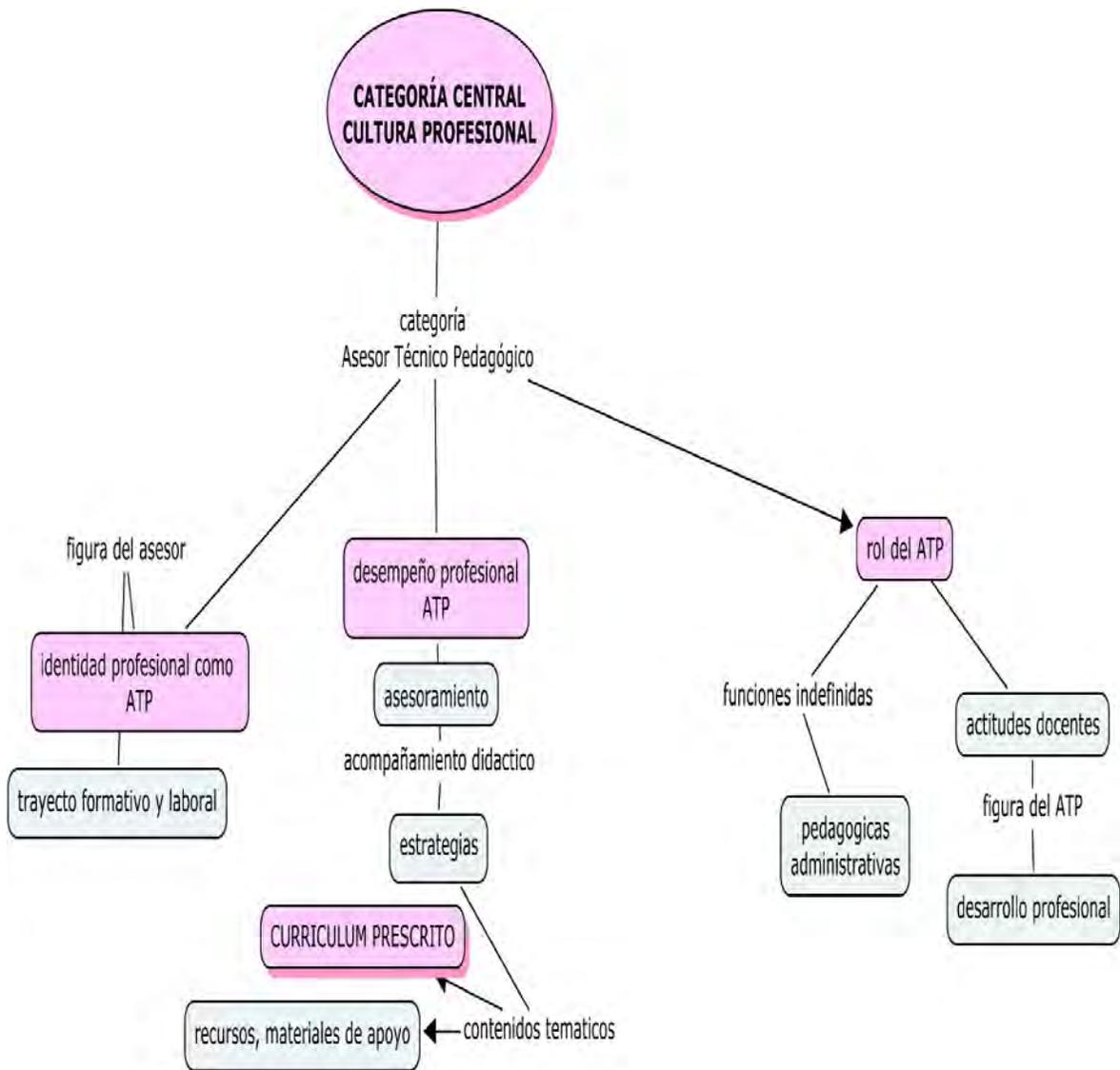
En la observación se identifica como un eje primordial el currículum prescrito, la asesora se sujeta sólo a los materiales que le indica el programa y su planeación se sujeta a intervenciones que sólo marcan su programa, cuando una educadora intenta cambiar la estrategia de trabajo al utilizar otro recurso, la asesora la evidencia y le pide que se sujete a lo que marca el programa, no permite que las educadoras reflexionen o puedan integrar su práctica docente.

- Y los contenidos temáticos son poco alicientes para las educadoras, pues se encuentran fuera de su realidad, tal como lo comenta una educadora que los ejemplos que marca el programa son: "burdos que eso no pasa en la realidad". Por lo que retomando al autor Tardiff, reconoceríamos que pertenece a un **MODELO DE ENTRENAMIENTO INSTITUCIONAL**.

ANEXO E

INTEGRACIÓN DE CATEGORÍAS Y EJES ANALÍTICOS A PARTIR DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN





ANEXO F

FORMATO PARA TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

Subcategoría : Intervención didáctica (función)

Eje de análisis:

Curriculum prescrito (programa de formación Continua del docente).

INSTRUMENTO	ATP Centro de maestros	ATP 1	ATP 2	ANALISIS Y FUNDAMENTOS TEORICOS
Documentos	Curriculum oficial que manejan, que consiste en una guía que los prepara para el examen nacional para la actualización de los maestros en servicio con clave PA04, las sesiones son cada semana, aparte de preguntas se trabaja una bibliografía sujeta al criterio del Asesor, la guía se divide en áreas (referentes de educación básica,	Trabaja con el Programa de Educación Preescolar el cual contiene los principios de intervención pedagógica. Entorno al curriculum oficial diseña diversos instrumentos que comparte con las educadoras, para evaluar el trabajo en las aulas, con diversos indicadores, para lograr que los docentes sean reflexivos.	Trabaja con el Programa de Educación preescolar el cual contiene los principios de intervención pedagógica. Así como los materiales de apoyo: Curso de Formación y Actualización profesional para el personal de docente de educación preescolar volumen I y II, en el cual se integran conceptos teóricos, textos, ejemplos de situaciones didácticas. Material adicional: Implementa el	El trabajo con el curriculum permite identificar la función, que cada asesor desempeña de acuerdo con la clasificación de Domingo (2004), el cual identifica tres funciones del saber del asesor que pueden darse modelos de experto en: <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica. • <i>Procesos o generalista:</i> dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para

	competencias disciplinarias, competencias didácticas, etc.).		instrumento cuaderno para transformar la escuela, de donde elabora un formato para trabajar el tiempo real de enseñanza con las educadoras, para identificar fortalezas y debilidades. Recurre a material adicional, para enriquecer los contenidos de la sesión.	<p>provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos:</i> pero que actúa con el grupo a modo de <i>experto en procesos y colega crítico</i> (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje). <p>Identificando que de los tres asesores observados, cada uno se ubica en un modelo de saber de intervención.</p>
Observación	<p>Cuando las educadoras relacionan algunas de las interrogantes de la guía con su práctica, la asesora interrumpe y dice que deben enfocarse a lo concreto, porque en esa sesión deben revisar de 15 a 20 reactivos y ya sólo les quedan dos sesiones para el examen, por lo que les pide que se apeguen al Programa de Educación Preescolar que es el fundamento del examen de carrera magisterial.</p>	<p>Solicita en cada sesión la reflexión y comprensión de las educadoras, sobre los contenidos que abordan, remarcando con el enfoque de educación preescolar 2004. Extrae indicadores del curriculum oficial que complementa con la práctica que realizan las educadoras.</p>	<p>La asesora durante las sesiones considera el Programa de educación Preescolar vigente como eje rector para las actividades, sin embargo recurre a fuentes externas como videos, textos de otros países enfocados a la educación preescolar para favorecer la reflexión de los docentes, además da voz a las educadoras para que entorno a las necesidades se trabajen estrategias de manera colaborativa. Así mismo la asesora, se encarga de diseñar instrumentos y formatos para</p>	<p>cada asesora, de acuerdo con su trayectoria formativa y laboral, permite identificar lo que denomina imberón (2009), como una formación polivalente en la cual se deja ver que la mayoría de asesores desempeñan el estilos de actuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directivo : dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema. <p>Sin embargo hay excepciones que se reflejan a partir del estilo de actuación, como es el caso del ATP2, el cual genera un ambiente de trabajo colaborativo donde lo importante no es ver quién sabe más, sino como puede enriquecerse los</p>

			facilitar la comprensión de contenidos.	<p>aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indirecto</i>: estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.
Entrevista	<p>El programa oficial lo considera como el eje rector de las prácticas, ya que orienta la formación de los docentes. ¿Qué aportaciones considera que el programa de formación continua proporciona a los docentes? Les da herramientas para mejorar su trabajo dentro y fuera del aula.</p>	<p>El programas de estudio vigente es fundamental, de este se considera como eje para el trayecto formativo trazado para el ciclo escolar. Entre los recursos que implementa diapositivas, para compartir experiencias, elementos teóricos, previos y de práctica. ¿Qué aportaciones considera que el programa de formación continua proporciona a los docentes? La principal aportación o propósito es fomentar un trayecto formativo que es el impacto en la práctica docente con</p>	<p>Cómo considera la función del Programa oficial. Es un recurso que se implementa en la formación y cursos que se imparten desde México, con bibliografía amplia y útil. Entre los recursos que también proporciona, se entregan de tres a cuatro veces al año proporcionan disco, bibliografía, conferencias, barra de verano. ¿Qué aportaciones considera que el programa de formación continua proporciona a los docentes? La posibilidad de</p>	<p>Así mismo se continúa observando como el Programa Oficial, tiene mayor peso ya que de las tres asesoras observadas sólo una se muestra con una actitud flexible, hacia el trabajo de las educadoras al identificar como primordial antes que el enfoque del programa las necesidades formativas de las compañeras. Cómo menciona Pogré (2005), que los diversos diagnósticos de la calidad de la formación de profesores se sujeta a un tipo académico-racionalista no logra modificar las huellas de la biografía escolar de los profesores han construido durante su paso por la escuela. Una de las explicaciones más recurrentes sobre la formación de grado aduce que los conocimientos adquiridos durante la</p>

		<p>cambios necesarios y pertinentes para que la educación sea de calidad.</p>	<p>mirar otras maneras de trabajar con los niños, una práctica el ATP decir que tengo que hacer, dar reflexiones y ayudarles a mirar otra cosa, enriquecer lo que se hace, mayor confianza, el ATP era antes concebido como el que sabía todo, se anotan cosa pero no decir la regaste, es importante ganar la confianza y no considerar sólo el curriculum si esta apegado pero <u>también es necesario ver las necesidades del aula.</u></p>	<p>formación son de carácter teórico y descontextualizados. Situación que se presento en una asesoría, donde una educadora trabajaba los contenidos de la sesión entorno a la intervención, cuando comento: “el ejemplo es burdo, esto en que nos ayuda a entender la intervención pedagógica de la educadora cuando esta fuera de la realidad”.</p> <p>Mientras que la asesora dos, identifica que los contenidos deben contrastarse con la realidad, para comprender si es coherente y enriquecedor para el trabajo docente. Tal como lo plantea Contreras (1987), el desfase de los contenidos en la asesoría, conduce a que los docentes no logren enfrentar los problemas con éxito, los cuales se presentan en la realidad educativa, debido a que tienen dificultades para tomar decisiones, trabajar en equipo e integrar las teorías aprendidas a su quehacer profesional.</p>
--	--	---	--	---