

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Resignificación de la función del Asesor Técnico Pedagógico en la escuela primaria”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Roberto García Arteaga

Dra. Alicia Rivera Morales

México D. F.

Septiembre, 2014.

GRACIAS

A Dios, eres luz en la oscuridad, has sido guía en este proceso, gracias por las infinitas bendiciones.

“Ya que no es la fuerza, sino la perseverancia de los altos sentimientos la que hace a los hombres superiores.

Friedrich Nietzsche

A mi Familia, por su amor, su apoyo incondicional y su ejemplo de vida que me ha formado, gracias por enseñarme a ser yo mismo.

“El amor a uno mismo es el punto de partida del crecimiento de la persona que siente el valor de hacerse responsable de su propia existencia.”

Víctor Frankl

A mis amigos, al compartir nuestras experiencias más hermosas y seguir recorriendo juntos el camino, gracias por siempre estar.

“Un sujeto es un significante para otro significante.”

Jacques Lacan

A mis profesores, por compartir sus conocimientos e incitarme a la reflexión ayudándome a formarme como un profesional, en especial a Alicia, Gabriela, Guadalupe, Armando y Mario.

“Nunca consideres el estudio como una obligación sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravillosos mundo del saber. “

Albert Einstein

Roberto

Contenido

Introducción	2
Planteamiento del problema	5
Pregunta de investigación	9
Justificación	10
Capítulo I Marco Teórico	13
Gestión Educativa	14
Asesoría Pedagógica	25
Profesionalización y formación continua	38
Capítulo II Método	52
El Diagnóstico	53
Técnicas e instrumentos	54
Capítulo III Resultados del diagnóstico	
Análisis Cualitativo	57
Análisis Cuantitativo	85
Toma de decisiones	97
Capítulo IV Programa de Intervención	100
Líneas de acción	101
Propuesta de evaluación	104
Conclusiones	111
Bibliografía	114
Anexos	119

Introducción

La educación actualmente se encuentra en una transformación constante de lo que significa ser educador, maestro, profesor o profesional de la educación para lograr los propósitos educativos nacionales que enfatizan una formación integral del alumno con una línea pedagógica enfocada al desempeño de competencias para la vida en un mundo globalizado.

En otras palabras dar un significado distinto a las prácticas educativas en la escuela primaria para valorar de una manera crítica y reflexiva la función pedagógica que se pone en acción en el quehacer cotidiano de esta práctica formadora, esta cuestión de cómo ser en el hacer con ese saber pedagógico.

Mi interés en esta investigación es indagar la manera en que los agentes educativos comprenden el significado del ser, saber y hacer de la asesoría técnica pedagógica que se da en la escuela primaria. Dar el valor y el significado que los agentes involucrados da a esta función en su diaria tarea al desarrollar situaciones pedagógicas con base a su creatividad, en sus descubrimientos personales, en sus motivaciones intrínsecas y habilidades cognitivas más cercanas a sus intereses y deseos.

Es por esto, que el objetivo general de esta investigación educativa es diseñar una propuesta de intervención que permita al Asesor Técnico Pedagógico de educación primaria revalorar su práctica pedagógica.

En el Capítulo I se describe el marco teórico en el cual se sustenta la investigación con base en el paradigma crítico de la educación y desde la función de la teoría crítica de comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo y no simplemente describirlo.

Me posiciono en la pedagogía crítica para sustentar la asesoría pedagógica, ya que el planteamiento crítico es la clave y la finalidad envolvente de la proyección pedagógica (López, 1995). En esta misma dinámica de transformación de la práctica crítica en la gestión educativa (SEP. 2009), se trata de un proceso de

cambio de largo plazo; que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares, y la formación continua que hace referencia a los procesos de mejora, avance, y autonomía profesional de los docentes (Álvarez, 1998).

En el capítulo II el método está basado en la investigación descriptiva tomando en cuenta una metodología mixta, este enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en la misma investigación (Hernández, 2006:755), con un diseño de dos etapas, ya que se inicia con un diseño cualitativo y para apoyar a la investigación se utiliza el enfoque cuantitativo, esto es con la intención de matizar datos de un tipo de enfoque en otro.

En el Capítulo III el diagnóstico en donde se aborda como un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y por otra, por los medios que permiten el acopio de tales datos.

El objetivo del diagnóstico es recolectar información que contenga categorías, dimensiones y alternativas que den respuesta a la valoración que tienen los agentes educativos de la función del asesor técnico pedagógico.

En el capítulo IV en la primera parte, la propuesta de intervención pedagógica que tiene como Objetivo General: fomentar la reflexión en la construcción de los saberes pedagógicos para la mejora de la asesoría académica de los Asesores Técnico Pedagógicos de la escuela primaria.

Se diseñó en tres líneas de acción: el saber ser o humano; el cual es una persona en evolución en busca de un llegar a ser él mismo en relación con otros, el saber conocer o científico que son los conocimientos teóricos pertenecientes al orden declarativo y el saber hacer o técnico que son los saberes prácticos como resultado de las experiencias cotidianas (Altet y Paguay, 2005).

Y en la segunda parte la propuesta de evaluación de la intervención tiene como objetivo integrar y armoniza las diversas circunstancias que se plantea en ésta a lo largo del proceso evaluativo. Se toma como base la visión cualitativa como una orientación a la experiencia personal de los acontecimientos, con la expectativa de

relacionarse, casi incorporándose con las personas, sus actividades y sus valores (Ardoino, 2000).

Al final, se abordan las conclusiones, así como los alcances y limitaciones que ésta ha generando en la construcción de un conocimiento significativo de los saberes pedagógicos y la competencias básicas que desarrollan los ATPs de la escuela primaria. Así como la bibliografía y los anexos que componen este proyecto de investigación.

Planteamiento del problema

La escuela primaria tiene como una de sus funciones principales el logro de propósitos educativos en los estudiantes, establecidos en los planes y programas de estudio que enfatizan una formación integral. La línea pedagógica actual requiere que el maestro reestructure su actuar en el aula con el fin de que su práctica sea congruente a la situación social contemporánea y a las transformaciones científicas y tecnológicas de la sociedad del conocimiento.

En otras palabras trata de: “favorecer el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados, y del establecimiento de los Estándares Curriculares de Desempeño Docente y de Gestión” (Sep. 2011:17).

Para este fin los profesores precisan de un orientador, un guía, un asesor que permita en su desempeño profesional desarrollar situaciones pedagógicas con base a su creatividad, en sus descubrimientos personales, en sus motivaciones intrínsecas y habilidades cognitivas más cercanas a sus intereses y deseos.

Todo docente requiere de capacitación continua; ante los estándares de calidad que se pretenden lograr hoy en día en las escuelas de nuestro entorno. La economía de la ciencia y la tecnología actual se encuentra atrapada en la visión hipermoderna de conocimiento, esta visión redujo el conocimiento a conocimiento científico-tecnológico, y éste a su vez se redujo al mero “aprender a hacer” instrumental-técnico-funcional por la globalización económica del mundo, olvidando que el conocimiento también es un “saber ser” y un “saber vivir”; lo cual constituye la aspiración humana más profunda de los sujetos (Moreno, 2012).

En este saber ser en el hacer con este saber pedagógico que se ubica la función esencial de la profesionalización docente mediada en el propio centro de trabajo por el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), por ello este cargo debe ser desempeñado con mucho profesionalismo pero sobre todo con objetivos y metas claras de que pretende lograrse con los docentes en los centros de trabajo. (Domingo, 2004).

Esto significa el ser allí de la función pedagógica, para Alvarez: *“transformar la concepción del profesor como un técnico que aplica los resultados de las investigaciones realizadas por los expertos, teóricos y prácticos, es sustituida por un concepto de profesor reflexivo y crítico. Se le pide que aporte sus opiniones sobre el funcionamiento del sistema, que analice y reflexione sobre su práctica y la de la escuela”* (1998:21). En definitiva, en la actualidad se le asigna al profesorado un papel más profesional, término al que se recurre continuamente cuando se requiere hacer referencia a responsabilidades, implicaciones y exigencias.

De acuerdo con Yániz (1998: 68): “Ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que hacen a los interesados ser competentes en un determinado trabajo y les liga a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control”.

En una investigación realizada por Norma Reyes y Yolanda López (2007) sobre la importancia de la función de los Asesores Técnicos Pedagógicos mencionan a éste que es un puesto crucial, debido a que el docente necesita estar siempre capacitado en cuanto a los nuevos modelos de enseñanza, metodología y uso de la tecnología. Citan a Izquierdo (2002), el cual considera la formación continúa como un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones.

El asesor técnico pedagógico es pieza clave en la capacitación de los docentes frente a grupo en educación primaria. Su estar en la práctica docente y desempeño profesional es una función convincente para proporcionar estrategias de trabajo, metodologías apropiadas a los intereses propios y de los alumnos, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras. Sin embargo, en la realidad postmoderna los resultados obtenidos son puestos en discusión de acuerdo con la significación que se tiene de ellos con respecto a su práctica educativa (Contreras, 2004).

Por otra parte, los cambios no son incorporados de una manera mecánica por los asesores. Estos se personalizan a través de un proceso de reconstrucción propia

del curriculum de manera general en todas las pautas que reciben para introducir novedades en sus tareas. Como lo señala Ziegler (2003), los educadores realizan una lectura que tiende a resignificar el contenido de los documentos a partir de las propias concepciones incorporadas, tratándose de una gran operación que subsume los mensajes de los materiales a sus experiencias anteriores de los docentes.

Además de la experiencia previa, el pensamiento del asesor y el clima organizativo en el que esto acontece, condicionan el resultado en cada caso. Si no hay una relación de los nuevos contenidos o elementos con los intereses y necesidades del asesor, difícilmente los asumirá.

Comprender cómo se desarrolla este proceso, cómo ocurre esta reconstrucción y qué variantes de la misma se pueden dar, ayuda a anticipar actitudes favorables y resistencias a la innovación Ziegler (2003). Asimismo favorece que se adopte con mayor realismo, toda propuesta de mejora educativa, y que se planifiquen de manera más efectiva las diversas actuaciones de asesoramiento para la misma, es el fin mismo del actuar del asesor pedagógico en la escuela primaria.

La labor del Asesor Técnico pedagógico es fundamental en el acompañamiento continuo con los docentes en los centros escolares, ya éste debe impactar de manera positiva en el desempeño del maestro frente a grupo y conocer las expectativas que alumnos tienen acerca del logro de aprendizajes esperados, de las actitudes y procedimientos que los educandos deben desarrollar, durante su formación escolar (Ibarrola, 1998).

Para cumplir plenamente con la función de asesoría teniendo claro el alto nivel del contenido afectivo del proceso, el ATP debe guardar un adecuado nivel de equilibrio emocional y siempre recordar que su principal instrumento de trabajo es su propia persona que le ayuda a reflexionar sobre su práctica educativa, desde la perspectiva de la interacción humana (Gairin, 1999).

Es así como el rol de los ATPs se construye en los procesos de formación a los que tienen acceso y ante la diversidad de los espacios, momentos y sujetos con

los que se interrelacionan. Frente al ejercicio de sus múltiples funciones y la indefinición de sus posiciones profesionales-laborales, padecen la incompreensión de un sistema en el que, sin duda alguna, se justifican; sin embargo, lejos de ello, los lugares que “ocupan” son, en ocasiones, pretexto de ubicación laboral sin mayor trascendencia que comodidad o afinidad (Calvo, 2007).

Como se anuncia en los lineamientos de organización de la Sep (2010:51): “el personal de apoyo técnico-pedagógico coadyuvará en la operación de las acciones que las autoridades educativas correspondientes definan para la elaboración, ejecución y evaluación del Plan estratégico de Transformación Escolar a efecto de mejorar la calidad de servicios que se ofrece”.

Sin embargo para Monereo (2005:24) el asesor debía ser un experto en la materia, un especialista que domine los fundamentos y mecanismos epistemológicos de su disciplina, el asesor conoce además cuales son los mecanismos pedagógicos que permitirán entenderla, reelaborarla y recordarla mejor. En estas circunstancias el asesor debía ejercer su rol de experto y proponer pautas de trabajo, que si bien no podían imponerse, difícilmente podían discutirse en el terreno de lo científico.

Continuando con esta línea se ha dibujado un perfil del asesor pedagógico colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, entre otras características personales, que acompañadas por estrategias discursivas y comunicativas conscientes, lo que se dice y como se dice, ayudarán a la asunción de su rol profesional (Molla, 2005).

Ante esta paradoja se encuentra la asesoría técnica pedagógica en la escuela primaria, ya que según Segovia (2005), el pensamiento y práctica del asesor tiene que incluir necesariamente sus contribuciones a los procesos de construcción de conocimientos y capacidades de los profesores, el modo de entender y realizar el asesoramiento ha de asociarse a la mejora de la educación: el modo en que se entienden las decisiones, condiciones y contribuciones que se estimen relevantes

y oportunas para que puedan ocurrir para dar sentido al asesoramiento, e incluso un criterio para valorar y validar su razón de ser.

La mejora de la educación es un tema persistente de preocupación en los discursos y políticas escolares, así como también en todo el tejido de instituciones, agentes y sujetos que participan en la formación que los sistemas educativos disponen u proveen a las nuevas generaciones.

Ante el contexto anterior y de un acercamiento al fenómeno educativo de la asesoría técnica pedagógica en la escuela se establece la siguiente pregunta de investigación que guía el proceso de la investigación.

Pregunta de investigación

¿Es posible diseñar una propuesta de intervención que permita al ATP de educación primaria, revalorar su práctica pedagógica para cubrir sus necesidades formativas?

Justificación

Desde una mirada reflexiva y crítica que parte de mi experiencia como profesional de la educación y en la gran diversidad de actividades laborales que he desempeñado, la docencia resulta particularmente distinta. En esta actividad está implícito para nosotros los educadores, asumir funciones donde las relaciones interpersonales dejan marcas profundas en la forma de ser de quienes participamos en el proceso educativo.

La relevancia de esta investigación desde el marco de referencia teórico es guiar al asesor técnico pedagógico, basándome en la función de la teoría crítica para comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir transformando el mundo y no simplemente describirlo (Popkewitz, 1984).

La teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica desarrollada dentro de ella pretenden examinar a las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante. En esta misma dinámica de transformación de la práctica crítica en la gestión educativa (SEP, 2009), se trata de un proceso de cambio que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los agentes educativos.

En lo práctico justificar el valor social de la educación y de la profesionalización docente como señala Álvarez, (1998): garantizar la presencia de un conocimiento experto valioso en las intervenciones educativas del profesorado. La complejización de la educación debida a las múltiples demandas a las que debe responder. El aumento de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje humano y las aplicaciones de estos conocimientos al aprendizaje escolar, el desarrollo de recursos tecnológicos que pueden aprovecharse para reforzar la enseñanza, indican que garantizar el conocimiento experto requiere planificación, investigación y formación continua.

Es por esto que ser un profesional en la educación implica además de dominar una serie de capacidades y habilidades determinadas que hacen a los interesados ser competentes en un determinado trabajo se requiere tener una misión en la vida para ser educadores y entregarse en la práctica, acción, reflexión cotidiana y ser de esta manera críticos y analíticos de nuestra intervención educativa (SEP. 2012:4).

De ahí que en la Asesoría Técnico Pedagógica, como campo de acción de quienes en ésta se desempeñan de manera central, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) fungen como actores principales de un rol que se encuentra en construcción, lo mismo que los procesos de asesoría como tales (Rodríguez,2009).

La metodología está basada en la investigación descriptiva tomando en cuenta una metodología mixta, este enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en la misma investigación (Hernández. 2006:755), con un diseño de dos etapas, ya que se inicia con un diseño cualitativo y para apoyar a la investigación se utiliza el enfoque cuantitativo, esto es con la intención de matizar datos de un tipo de enfoque en otro.

La primera, entendiéndose este término como cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss, 2002).

La segunda se basa en el enfoque cuantitativo que utiliza la recolección de datos con medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación (Hernández, 2003). Este método se utiliza para la recolección de datos, análisis y toma de decisiones en la intervención de un fenómeno educativo.

De lo anterior se desprende el objetivo general y los objetivos particulares los cuales son:

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención que permita al ATP de educación primaria revalorar su práctica pedagógica.

Objetivos específicos:

- Indagar la manera en que los agentes educativos valoran la función de la asesoría técnica pedagógica en la escuela primaria.
- Identificar por medio de un diagnóstico las necesidades y requerimientos formativos del Asesor Técnico Pedagógico.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

Este marco teórico comprende desde la Gestión Escolar que se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado entre la acción de la administración y la enseñanza en la escuela primaria hasta la asesoría pedagógica que está basada sobre los procesos de cambio y mejora educativa señalando que en la actualidad los agentes educativos pueden llevar a cabo su tarea de asesoramiento pedagógico con la contribución de un programa educativo más amplio, ya que la creación de sociedades contemporáneas se basan en una gestión pedagógica más ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente a grupo y a su profesionalización en las formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender.

Esta investigación toma como base el paradigma crítico de la educación cuya función es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo Popkewitz (1984). Entendiendo de este modo, el cometido de la teoría no consiste en transformar el mundo, sino en transformar al teórico: iluminar los conceptos y supuestos básicos sobre los que se erige la comprensión de sentido común de la vida cotidiana. Desde este punto de vista La teoría crítica de la educación tiene que recoger los valores, conceptos y supuestos que estructuran la práctica educativa cotidiana.

En la medida en que incluya el tipo de pensamiento reflexivo preparado para recaer sobre sí mismo, tendrá una inevitable orientación filosófica. Y en la medida en que se preocupa de cambiar la educación, haciendo del educador un teórico mejor, constituirá, en sí mismo, un proceso educativo, transformando la práctica educativa mediante la formación del profesional de la educación, Carr (2002).

Es por esto que la presente investigación se posiciona en la pedagogía crítica, ya que el planteamiento crítico es la clave y la finalidad envolvente de la proyección

pedagógica: renovar la cultura, atribuir y proyectar otra psico-cultura, animar otros y nuevos paradigmas, promover otras competencias y valores. Este paradigma pretende emancipar y liberar en la autonomía de atribuciones y significación y no sólo prevenir o recuperar lo que quede admitido inicialmente como competencia o paradigma (López, 1995).

En esta misma dinámica de transformación de la práctica crítica en la Gestión Educativa(SEP. 2009), se trata de un proceso de cambio de largo plazo; que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares (directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores y personal de apoyo), y que conlleva el crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa de la función de Asesor Técnico Pedagógico en la escuela primaria.

1.1. La Gestión Educativa

La Gestión es una práctica innovadora dentro del campo educativo, por lo que conviene analizar hoy en día procesos de intervención de los sujetos que participan en este ámbito. Una de las figuras que participan de dicho asunto son los Asesores Técnicos Pedagógicos de una manera táctica debido a su condición de indefinición de las funciones a emprender.

La Gestión Educativa de acuerdo con Ezpeleta (1997: 30) debe de originar nuevos conocimientos, responder a preguntas planteadas que a la vez nos lleven a la construcción y reformulación de otras, “de identificar procesos, de localizar en las dinámicas institucionales el complejo conjunto de factores concurrentes para que las realidades escolar y académica tomen las formas que adoptan o produzcan los resultados que ofrecen”.

La Gestión se ha entendido como sinónimo de una buena administración, sin embargo, va más allá de realizar procedimientos mecánicos administrativos, se debe concebir como un conjunto de acciones que regulan el buen funcionamiento

del sistema educativo. El buen funcionamiento es aquél que es capaz de mantener una interconexión eficaz y eficiente en los organismos que lo conforman.

Se puede definir la Gestión como: “el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post*” (Blejmar 2006). Es una intervención en el doble sentido que tiene en latín *interventio*, venir entre o interponerse, en otras palabras la gestión, más que hacer en forma directa, crea las condiciones para mejor hacer del colectivo institucional. Que las ideas se transformen en actos y acciones eficaces. Esto es, que cumplan su cometido y se confronte con lo real y con los resultados que alcanza).

Transformar la Gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo—, y conlleva a crear y consolidar distintas formas de hacer, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

La Gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Stoner (1996) asume el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

Siguiendo a este autor el concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar

El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. La misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar.

La Gestión en el campo de la enseñanza se ha dividido para su estudio en cuatro aspectos de acuerdo al ámbito de su quehacer en: Gestión educativa, gestión institucional, gestión escolar y por último gestión pedagógica. Retomo la definición del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE) de la UNESCO (Pozner, 2000).

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas: institucional, escolar y pedagógica, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

La gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica para Pozner (2000) son:

a) Centralidad en lo pedagógico. Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.

b) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización. Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de nuevos procesos, de las oportunidades y de las soluciones a la diversidad de situaciones.

c) Trabajo en equipo. Que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y los principios educativos que se pretenden promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

d) Apertura al aprendizaje y a la innovación. Ésta se basa en la capacidad de los docentes de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

e) Asesoramiento y orientación para la profesionalización. Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y para generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.

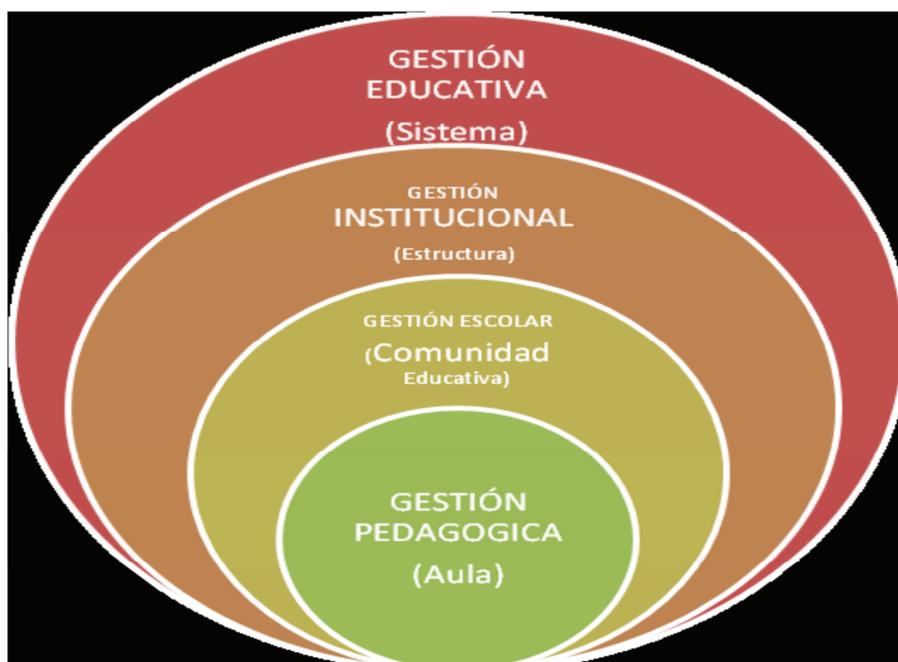
f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. Sugiere plantear escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.

g) Intervención sistémica y estratégica. Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y las metas que se planteen; hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno, para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

En este contexto, para Pozner (2000) se requiere vislumbrar nuevos caminos, nuevos cómo para la construcción de una gestión educativa estratégica capaz de abrir al sistema educativo y, en específico, a las escuelas, al aprendizaje permanente que genere respuestas a los retos actuales. En este enfoque de transformación, es necesario plantearse ¿cuáles son las oportunidades que se abren?, ¿cuáles son las limitaciones a superar?, ¿qué alternativas de acción han de diseñarse para superar viejos esquemas y concepciones anquilosadas? y ¿cómo han de implementarse?

Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático, que se establece como la política de gestión desde el sistema para el sistema y marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currícula, programas de apoyo y otras acciones que aterrizan como último usuario en la escuela, contiene por lo tanto a las tres restantes pues juntas forman parte del sistema educativo (SEP 2009). Como se aprecia en la figura 1.

Fig. 1 Gestión educativa y sus relaciones.



De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer presentes en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el fortalecimiento institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el Sistema Educativo Nacional.

La gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y la multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y de fenómenos que suceden al interior de la escuela (SEP. 2001:17), se entiende por gestión escolar:

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica.

De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los

ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de la políticas educativas de un país, se define como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilidad la consecución de la intencionalidad pedagógica en con para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar y nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los miembros de esta comunidad (Poner, 2005).

La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran.

Rodríguez (2009) menciona que para Batista la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

Profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, así como formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.

La gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de

la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender.

Para Harris (2002) y Hopkins (2000), el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje puede marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

La gestión pedagógica (García, 1997:59) puede entenderse de la siguiente forma:

- a) Función académica. La organización académica del Centro tiene como objetivo principal y básico la adecuada disposición de los elementos contenidos en el curriculum, el plan de estudios, en la programaciones escolares o en la planificación general, para conseguir los mejores logros, por parte de profesores y alumnos, en el proceso de enseñanza/aprendizaje; es decir, ordenar y coordinar todas aquellas tareas de carácter docente y discente que se desarrollan dentro o fuera del establecimiento escolar, con la finalidad de que éstas tenga una clara referencia a la planificación establecida, que se realicen en las mejores condiciones y se obtenga la máxima rentabilidad educativa.

Esta misión abarca la coordinación y seguimiento de las actividades académicas fijadas en los planes anuales de trabajo, la consecución de unos criterios unitarios en los órganos unipersonales, equipos de profesores, equipo directivo y comunidad educativa con respecto a las actuaciones instructivo/formativas, pasando por la armonización de actividades extraescolares y complementarias, las cuales proporcionan mayor riqueza y un nuevo enfoque al ejercicio diario de la práctica escolar.

- b) Función planificadora-temporal y de agrupamiento de alumnos. Son dos tareas concurrentes y en la estrecha relación que el jefe de estudios debe cuidar, pues de la adecuación de ellas depende en buena medida el éxito de la gestión pedagógica. La competencia de planear el tiempo en los centros es una cuestión que debe ser bien analizadas por la jefatura de estudios, ya que se trata, en última instancia, de racionalizar y adecuar el trabajo diario a lo largo de la semana, en función de la normativa vigente sobre el horario de cada nivel educativo, en relación con el número de profesores con los que cuenta.
- c) Funciones orientadoras. Implicar, por parte del jefe de estudios, la coordinación de las actividades de orientación escolar y profesional, así como cualquier otra que venga a prestar apoyo o ayuda a los escolares, tal como tiene por objeto el ejercicio práctico de la tarea orientadora, cuya finalidad es doble. De un lado, si las circunstancias que rodean al sujeto son favorables, desarrollar armónicamente las personalidades; si éstas son adversas, cambiarla de forma constructiva.
- d) Funciones de coordinación docente. La competencia técnico-didáctica que asume la jefatura de estudios tiene su reflejo más inmediato y directo a las actividades relacionadas con las unidades organizativas de coordinación docente. En efecto, desde esta perspectiva, las actuaciones habituales que se desarrollan en el seno de los equipos de profesores han de ser armonizados y ordenadas por el liderazgo pedagógico. Conciliar y poner de acuerdo a tantas personas como integran el sector didáctico requiere preparación suficiente en el campo científico educativo, facilidad de

comunicación, claridad de ideas y un sentimiento fundamental para detectar qué es lo que interesa al centro y al alumnado por encima de intereses o de aspiraciones particulares o grupales.

- e) Funciones convivenciales y disciplinarias. Es una competencia que la jefatura de estudios ha de realizar con diligencia, prudencia, mesura y exquisito tacto, sin que, por ello, se incumpla lo recogido en las normas próximas de convivencia establecidas por cada uno de los centros. Estas funciones presentan una doble actuación. De una parte, es preciso favorecer un buen clima en la institución educativa, promoviendo actividades que propicien un trato cordial y respetuoso entre todos los integrantes de la comunidad escolar. De otra, restablecer, cuando el caso lo requiera, el equilibrio convivencial, mediante la imposición de tareas colectivas, de reparación social o con la correspondiente imposición de sanciones prevista, cuyo objetivo será corregir las conductas indeseables.

Con lo anterior llego a la conclusión de que la gestión escolar se sitúa en la capacidad de los agentes educativos para organizar y establecer condiciones para la existencia de un ambiente tal, que propicie el trabajo colegiado de modo que se beneficie el trabajo en el aula. Es fundamental quien desarrolla la función de asesoría en la escuela tome en cuenta factores asociados al cumplimiento de la misión de la escuela y a la organización escolar para brindar educación de calidad y se desarrollen capacidades profesionales que permitan transitar por prácticas eficaces pedagógicas y en la gestión escolar que hoy se requieren.

1.2. Asesoría Pedagógica

La asesoría pedagógica en la escuela primaria ha estado según la reciente literatura basada sobre los procesos de cambio y mejora educativa señala que en la actualidad los maestros no pueden llevar a cabo su tarea solos porque, además de ser compleja, se espera demasiado de ellos respecto de su contribución a un programa social más amplio: la creación de sociedades que sean capaces de aprender continuamente (Stoll y Fink, 1999).

Con base en este razonamiento, en algunos países se ha instalado, renovado o fortalecido los servicios –internos y externos– de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas.

Si consideramos a la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas, nos damos cuenta que tal concepción no coincide con la realidad de nuestro sistema educativo, porque aunque en México contamos, desde hace mucho tiempo, con un conjunto de personas, instancias y servicios establecidos institucionalmente para apoyar a la escuela, no es sino hasta la reforma educativa de los noventas que se inicia una reflexión sobre sus funciones y formas de trabajo en relación con las escuelas y la mejora educativa (Fullan, 2002).

La configuración del campo educativo se entreteje en la complejidad de las realidades que acompañan los procesos de implementación, desarrollo y ponderación de políticas educativas que enmarcan modos y formas de acción orientadas a diversos fines, entre los que destacan los relacionados con la presencia e influencia de protagonistas específicos en el diseño y puesta en

marcha de proyectos y programas educativos. De ahí que en la Asesoría Técnico Pedagógica, como campo de acción de quienes en ésta se desempeñan de manera central, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) fungen como actores principales de un rol que se encuentra en construcción, lo mismo que los procesos de asesoría como tales.

El rol de los ATP se conforma en los procesos de formación a los que tienen acceso y ante la diversidad de los espacios, momentos y sujetos con los que se interrelacionan. Frente al ejercicio de sus múltiples funciones y la indefinición de sus posiciones profesionales-laborales, padecen la incompreensión de un sistema en el que, sin duda alguna, se justifican; sin embargo, lejos de ello, los lugares que “ocupan” son, en ocasiones, pretexto de ubicación laboral sin mayor trascendencia que comodidad o afinidad (Calvo, 2007).

La conformación, un tanto azarosa e intuitiva de estos servicios de apoyo, surgidos de la necesidad de dar atención a distintos problemas del sistema educativo en diversos momentos o etapas (atender a niños con capacidades diferentes, apoyar la formación continua de los maestros, fortalecer áreas y contenidos curriculares, asegurar la implantación de las reformas educativas, apoyar la supervisión escolar, incorporar contenidos interculturales y orientar la enseñanza, entre otros) ha derivado en una heterogeneidad de funciones y contenidos de trabajo que en la actualidad actúan de manera paralela, sin una coordinación ni articulación sistémica, por lo que suelen contraponerse y hasta contradecirse en sus propósitos y acciones, de tal manera que sus usuarios (directivos y maestros) no encuentran en estos servicios el apoyo que dicen brindar.

Siguiendo a Calvo (2007) el sistema educativo tiene la fortaleza de contar con personal externo a la escuela que tiene comisionadas sus tareas directivas o docentes para realizar funciones técnicas, entre otras, la de asesorar a las escuelas. Sin embargo, como antes dije, estos servicios no fueron inicialmente integrados para apoyar directamente a las escuelas, ni su personal fue

seleccionado o formado sistemáticamente para brindarles asesoría técnica; de tal manera que si por un lado reconocemos que la tarea del docente es compleja y requiere de una mirada crítica, profesional y cercana de asesores externos; por otro lado nos encontramos ante una situación en la que hay que buscar y hacer caminos sobre la marcha para la que la asesoría con este enfoque sea posible en nuestro país, porque ¿quién apoyará a quienes pretenden brindar asesoría? ¿Por qué parto del hecho de que no han sido preparados para ello? (Calvo, 2007).

1.2.1 Ser asesor

La asesoría es un concepto en construcción que tiene múltiples significados, dependiendo del horizonte desde el cual se mire. En el caso particular de México este concepto no sólo se puede ver desde su sentido técnico, sino también y muy especialmente desde su sentido político y laboral, dadas las características del personal que desarrolla esta función y sus criterios de reclutamiento. En esta circunstancia, el análisis de las concepciones (con la idea de que el cambio en la asesoría implica el cambio de concepciones, de gestión y de prácticas) se puede hacer desde muchas ópticas (Bonilla, 2006).

Es así que, con base en diferentes testimonios recogidos la autora plantea las siguientes ideas a manera de reflexiones, con el propósito de mostrar el gran abanico de situaciones que se presentan en un incipiente proceso de construcción sobre el significado de esta función.

Siguiendo a este autor cabe aclarar que no se trata de desalentar o desacreditar la asesoría, sino más bien al contrario, para lo que conviene reconocer los múltiples puntos de partida en los que estamos situados y tenerlos en cuenta como experiencias y aprendizajes obtenidos que pueden ayudar a emprender nuevas experiencias, pues como proceso en construcción sólo es posible avanzar en la asesoría mediante aproximaciones sucesivas. El asesoramiento implica una verdadera actividad de cooperación o trabajo conjunto entre asesores y

asesorados en la definición y solución de problemas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Bonilla, 2006).

Entender el asesoramiento como una actividad esencialmente de colaboración se opone a asumir un modelo de división del trabajo entre diferentes profesionales, entendido este desde una perspectiva constructivista y curricular requiere por tanto aprender a conjugar el verbo colaborar, que significa laborar o trabajar con alguien, y también entender su noción de simetría o asimetría, es decir que esté o no basada, en una relación de poder en la que el asesor pueda imponer determinados criterios.

Dado que las nociones de poder e imposición se prestan a distintas interpretaciones, la discusión podemos dirigirla a establecer cuál podría ser el objeto de esa deseable simetría, o en su caso, asimetría: el poder institucional del asesor, su carisma personal, los conocimientos propiamente disciplinares o los conocimientos específicos relativos al asesoramiento (Monereo, 2005).

Siguiendo a Monereo (2005) el primer supuesto parece ofrecer pocas dudas; su bien es cierto que el apoyo del equipo directivo del centro y de la institución en su conjunto, a la labor del asesor es imprescindible para dar plena legitimidad a su trabajo, el asesoramiento debe actuar por la vía del convencimiento y no de la obligación, y por consiguiente su autoridad ha de ser más moral que fáctica.

El segundo supuesto parece haber pocas fricciones. Las deseables características personales del asesor en cuanto a tratarse de una persona tolerante, empática, dialogante, confiable, capaz de mantener independencia de criterios y cierta neutralidad en sus juicios, ofrecer pocas dudas, en todo caso, esas cualidades, como la virtud, se dan por supuestas, pero no deben sustituir sus conocimientos técnicos y estratégicos sobre cuándo, cómo y para qué actuar de determinada manera frente a problemas y situaciones críticas.

Pero cuando pensamos en los otros dos supuestos surgen mayores desacuerdos. Aunque asumamos que el asesoramiento implica colaboración, también parece claro que nadie se deja asesorar por una persona a la que no se valora como

experto en algo que se desconoce. El asesor, para ser valorado, no sólo tiene que tener actitud de colaboración, debe ser reconocido como experto. Podemos aceptar que el asesor es un especialista en los procesos de asesoramiento, y por lo tanto en saber diagnosticar el problema, es capaz de crear un espacio de colaboración, poder proporcionar ayudas relevantes y consistentes para intervención y estar en condiciones de supervisar ese proceso y de dar cuenta de los progresos y retrocesos cosechados, y de sus causas (Monereo, 2005).

Sin embargo en el marco del debate existen pareceres encontrados sobre cuál es el dominio disciplinar que debía poseer y cuál su actitud en calidad de experto en una determinada situación curricular. En unos casos se consideraba que la consideración del experto en la materia debía darse siempre al especialista al que se asesoraba y ayudarle en temas relativo a favorecer la transposición didáctica de esta materia.

Para otros en cambio, el asesor debía ser también experto en la materia, aunque preocupado por los aspectos psicoeducativos de la misma. De ese modo, mientras el especialista puede dominar los fundamentos y mecanismos epistemológicos de su disciplina, el asesor conocer además cuales son los mecanismos psicológicos que permitirán al aprendiz entenderla, reelaborarla y recordarla mejor (Monereo, 2005).

En estas circunstancias el asesor debía ejercer su rol de experto y proponer pautas de trabajo, que si bien no podían imponerse, difícilmente podían discutirse en el terreno de lo científico. Por lo tanto, la simetría en las relaciones debía referirse al estatus, y a los derechos y obligaciones, sin embargo, cuando se trata de acordar una intervención que formarse del ambito competencial del asesor, la relación sería tan asimétrica como los entre cualquier especialista y sus usuarios.

Pero en último extremo, no se trata sólo de definir lo que debería ser la practica asesora ideal, sino de concretar en qué consiste esa práctica en la realidad y como puede mejorarse. Y para ello parece imprescindible ocuparse de las expectativa que tanto asesores como asesorados tienen sobre ella.

1.2.2. La innovación: eje de la asesoría institucional

Una finalidad institucional sitúa, por tanto, la labor asesora en la vertiente de los procesos de innovación y cambio en el centro, tanto desde el punto de vista micro como macro. Esto es, tanto en las intervenciones para dar respuesta a las necesidades educativas de un maestro, o alumno, como en el diseño del plan de asesoría o en los procesos de evaluación del centro. Por lo tanto, será necesario reflexionar sobre los factores organizativos y de contexto que favorecerán el despliegue de innovaciones en el centro. Molla plantea (2005:187) los siguientes temas para la reflexión en torno a la asesoría como facilitadora del cambio y la innovación en la escuela:

- Entorno y sociedad. Representan las necesidades y demandas que el centro considera y valora como pertinentes a la intervención pedagógica. En este sentido es importante dar respuesta a las necesidades emergentes en los centros actualmente: uso de las Tics en las aulas, respuesta a la diversidad cultural, programas de convivencia y prevención de conductas violentas en las aulas entre otras.
- Estructuras organizativas. Hacen referencia al conjunto de políticas, creencias y culturas de actuación que se llevan a cabo en un centro y con las cuales se toman decisiones. El modo en que el centro funcione con grupos y equipos, la colegialidad esté más presente que la individualidad, o que culturas de flexibilidad y ductilidad estén al servicio de las necesidades de coordinación del centro, influirá positivamente en la implementación de mejoras o cambios. Por lo tanto, las prácticas asesoras tendrán mayor alcance en la medida en que tengan lugar en equipos y/o grupos colegiados, y que dichos grupos no sean estructuras jerárquicas rígidas, sino adaptadas a las necesidades de mejora de los diferentes procesos educativos del centro.
- Infraestructura, tecnologías y recursos. Se refiere al uso de medios, recursos y equipamientos con los que el centro hace frente a los procesos

educativos. La asesoría pedagógica también es responsable del uso eficaz y eficiente de los medios de que dispone incluido su tiempo siempre escaso: Tics que están a su alcance, el resto del personal que atiende las necesidades educativas del centro, los espacios y tiempos para la coordinación y oportunidades para el aprendizaje, la gestión adecuada de la agenda personal.

- Personas y competencias profesionales. Cuando la acción humana falla, los otros factores tampoco podrán alcanzar la mejora deseada en el centro. La viabilidad del cambio se verá influenciada por las competencias profesionales de los asesores en el campo que se desea innovar, y también ciertas actitudes, como la impaciencia o la resistencia al cambio, pueden ejercer una influencia decisiva.
- Innovación de los procesos en los cuales inciden los factores antes mencionados. En la medida que la finalidad de los diferentes procesos educativos de enseñanza –aprendizaje estén claramente definidos, las prácticas y secuencias de acciones educativas sean coherentes y pertinentes en relación con los fines y prioridades del centro, así como las responsabilidades de los diferentes actores de los procesos estén consensuadas, podrán ser evaluados y se podrán tomar medidas de mejora o iniciar proyectos de innovación con buenas perspectivas de implementación (Molla, 2005).

Así pues, un proceso de asesoría, para ser inductor de un cambio significativo en el centro, deberá responder positivamente a las siguientes cuestiones: ¿la práctica que se está llevando a cabo es pertinente a las demandas emergentes en el entorno o contexto social del centro? ¿Se está haciendo un uso eficaz de los recursos disponibles para las tics, las bibliografías, los foros de aprendizaje, las fuentes de información, las agendas y distribuciones de horario? Cuando se toma, o evita tomar, diferentes decisiones relacionadas con la demanda o intervención, ¿son flexibles y se llevan a cabo en contextos colegiados, esto es en equipos de manera compartida? ¿Se sigue una sistemática eficaz para la formación y actualización profesional? ¿El profesional de la asesoría se plantea retos que

requieran de una atención concentrada y le motiven a seguir aprendiendo y darle un sentido a su desempeño?

Siguiendo a Molla (2005) estas cuestiones influirán en que la práctica asesora concluya en mejoras e innovaciones, pero el mismo esquema puede servir para analizar el centro educativo en el que ésta tiene lugar:

- ¿Los profesionales de la asesoría pedagógica se implican en la detección y búsqueda a las necesidades del centro en el que trabaja? ¿Contribuye a diseñar una visión compartida del futuro del centro?
- ¿Contribuyen a un uso eficaz y eficiente de los recursos disponibles para el cambio? ¿Participan en el diseño y organización de planes y proyectos del centro?
- ¿Están presentes en los equipos que toman decisiones que afectan a las posibilidades de innovación en los centros? ¿Ejercen un liderazgo transformacional o se mantiene al margen?
- ¿Tienen autoridad e influencia en la mejora de las capacidades del profesorado para el desempeño de su función docente? ¿Y de las personas y grupos que ejercen en órganos de decisión del centro?
- ¿Las actuaciones antes mencionadas tienen una influencia positiva y de mejora continua en los procesos de enseñanza –aprendizaje del centro educativo al que asesoran? (Molla, 2005).

Todas estas preguntas buscan evaluar el grado de compromiso de la práctica asesora con el cambio y la mejora, sin pretender, de un modo iluso, colocar demasiadas esperanzas en que aspectos como la capacidades de persuasión, el ejercicio estratégico de la asesoría, la construcción del significado de una innovación educativa, sean respuestas milagrosas, ya que las mejores intenciones y prácticas profesionales a veces pueden quedar totalmente disueltas en ciertas culturas.

1.2.3. Asesorar es capacitar

Uno de los principales cuestionamientos que surgen entre quienes desempeñan funciones de asesoría es la relación e interacción tan estrecha que tienen con otros procesos que intervienen en acciones que impulsan la mejora educativa. Esto no tendría que representar mayor problema si se reconoce que los asuntos de mejora implican la participación de procesos de diferente naturaleza cuyas fronteras difícilmente se podrían distinguir. Sin embargo, vale la pena señalar que no obstante que constituye una unidad, no significan lo mismo ni son iguales entre sí.

¿En dónde empieza la capacitación y en dónde termina para dar paso a la asesoría?, ¿puede existir la capacitación sin la asesoría y a la inversa?, ¿con qué otros procesos conviven?

Estas y otras preguntas surgen en este momento en el que tratamos de proveer de identidad a la asesoría; pero es muy posible que la disertación refleje el actual debate al respecto, sobre todo a partir de su énfasis respecto de otras tareas institucionales que tienen encomendadas las instancias en las que laboran los asesores y de su mayor o menor cercanía y relación con las escuelas (Monereo y Pozo, 2005). Así, por ejemplo, aunque la capacitación de los maestros (su actualización, su formación continua y su desarrollo profesional) es un proceso que se realiza desde diferentes instancias, es a los centros de maestros que corresponde ésta como principal tarea a desplegar por las funciones y responsabilidades que se les han asignado institucionalmente.

Siguiendo a estos autores, por otro lado, hay que considerar que el proceso de asesoría emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo diario, por lo que dependiendo de los conocimientos y experiencias previas, el tipo de herramientas con las que se cuente, la naturaleza, profundidad y dimensiones de los problemas que se pretenden superar y las habilidades del asesor y el asesorado, se “echa mano” de diferentes procesos de manera que no podrían corresponder a ninguna definición racional de los mismos (Monereo y Pozo, 2005).

Uno de los principales problemas que enfrenta la asesoría es que los docentes y las escuelas, a las que se pretende innovar para que se constituyan en instituciones que aprenden, existen en –y dependen de– un sistema educativo conservador. Las prioridades del sistema educativo y particularmente las de su gobierno y administración no siempre han tenido en el centro del apoyo-técnico a las necesidades de la escuela, por lo que el tipo de funciones que se realizan son de diversa naturaleza, muchas de ellas asociadas fuertemente con las tareas administrativas.

Es indispensable que la asesoría se reoriente para que se relacione directamente con la tarea fundamental de la escuela porque “asesorar en educación consiste finalmente, en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005). De esta manera, la reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Las experiencias de asesoría representan una oportunidad para explorar diferentes caminos y reflexionar sobre sus implicaciones, además de recuperar los aprendizajes obtenidos para nuevas experiencias, muestra las estrategias que favorecen o dificultan la relación asesora de la siguiente manera Molla (2005:191)

Como el autor nos muestra en la siguiente tabla la función de la asesoría se basa principalmente en las estrategias que favorecen las actividades de la asesoría pedagógica como capacitación y reconocer las que se llevan a cabo dentro del centro escolar, y tomar consciencia de la que impactan en gran medida y como estas promuevan una asesoría pedagógica apropiada al contexto de la comunidad educativa para suscitar una mejora en el desarrollo de la función de los agentes educativos por medio de la asesoría del ATP.

Tabla 1. Estrategias que favorecen o dificultan la relación asesora en el centro educativo.

Estrategias que favorecen	Estrategias que dificultan
Trabajar con planes y proyectos globales de centro	Trabajar con temas tangenciales, disgregados y puntuales
Valorar el proceso realizado	Diagnosticar las necesidades
Explicitar los logros	Explicitar en exceso, lo negativo
Trabajar en el contexto presente	Trabajar con contextos pasados e ideales.
Conocer y aceptar la institución	No aceptar a la institución y a sus miembros
Proponer intervenciones al alcance de la institución	Proponer intervenciones al alcance del asesor
Valorar la oportunidad de las intervenciones, con criterios de confianza institucional	Valorar la oportunidad de las intervenciones, con criterios de competencia del asesor.
Reconocer y aceptar las limitaciones del asesor	Encubrir las propias limitaciones, exhibir las competencias.
Reconocer y aceptar las limitaciones del centro y de los demás actores	Criticar excesivamente al centro y los demás actores
Ser claros en las relaciones, sin manipular a los diferentes actores	Utilizar los vínculos afectivos con los actores, dirigiendo y utilizando a los demás actores
Establecer funciones delimitadas	Confundir o invadir funciones
Buscar herramientas para la autoformación y la formación del equipo	No favorecer dinámicas de reflexión, tanto en el plano individual como colectivo
Generar espacios de colaboración perspectiva del nosotros	Trabajar individualmente desde la perspectiva del yo experto que dicta y propone
Dedicar tiempo a pensar las demandas	Improvisar la intervención como respuesta a la demanda
Reformular las demandas conjuntamente con los actores que las formulan, para implicarlos activamente en el proceso	Responder a las demandas sin un proceso intelectual compartido con el actor, no implicándole en la propuesta de intervención.

Por otra parte, las estrategias que dificultan esta función son las aéreas de oportunidad que los agentes educativos deben tomar en cuenta para realizar los planes y seguimiento de la asesoría en la escuela, ya que de estas estrategias dependerá en gran medida el éxito o fracaso de su función asesora.

Para concluir con esta tabla valorar de las dos estrategias la que tienen mayor relevancia en la función asesora y las que proporcionen mejores resultados para el desarrollo de la asesoría por parte del ATP y de los agentes educativos que están inmersos en la función educativa.

1.2.4. La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico.

En la actualidad la visión didáctica del asesoramiento es desde un enfoque de colaboración crítico o de proceso que se ajusta más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo y dimensión básica de cambio, más que ofrecer una definición última de asesoramiento curricular será articulado un marco comprensivo sobre el asesoramiento pedagógico que, en cierto modo, se va construyendo, histórica y dialéctica y controvertidamente (Segovia, 2005).

Se alude una definición última e infalible del término para concentrarse en otras cuestiones más interesantes si sabe preguntar, como son: qué preguntas, dimensiones intereses e intenta atender (explícita e implícitamente) esta labor en cada acción que emprende y qué identidades comparte cada opción; estando atento a dimensiones como la realidad, la experiencia, el significado (subjetivo e intersubjetivo), las vivencias, los discursos y acciones en los que se hace presente la mejora. (Segovia, 2005:15).

Al igual que el pensamiento y práctica del asesor tiene que incluir necesariamente sus contribuciones a los procesos de construcción de conocimientos y capacidades de los profesores, el modo de entender y realizar el asesoramiento ha de asociarse a la mejora de la educación: el modo en que entendemos y las decisiones, condiciones y contribuciones que estimemos relevantes y oportunas para que puedan ocurrir por el sentido y aportaciones de asesoramiento, e incluso un criterio para valorar y validar su razón de ser y sus posibles contribuciones.

La mejora de la educación es un tema persistente de preocupación en los discursos y políticas escolares, así como también en todo el tejido de instituciones agentes y sujetos que participan en la formación que los sistemas educativos disponen u proveen a las nuevas generaciones.

En un sentido general, la preocupación para la mejora, que es lo mismo que decir para la construcción ideal de una buena educación y su provisión a los profesores, estudiantes, las familias y la sociedad.

Se puede decir en la contribución a la mejora de la formación docente y de la educación, construida en forma genérica en torno a una serie de ideas y presupuestos como los que se resume a continuación:

- Entender los centros escolares como lugares de aprendizaje de los profesores, partiendo del supuesto de que es improbable que se llegue a la mejora del aprendizaje de los estudiantes a menos que aquellos desarrollen ideas y capacidades necesarias para facilitarlos.
- Suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse analizando, reflexionando y construyendo proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones, tal como se vienen ocurriendo en sus lugares de trabajo, los centros, ciclos, departamentos.
- Considerar que la elaboración entre los profesores con o sin apoyos externos, puede contribuir un espacio social y profesional que contribuye al desarrollo de centros escolares vivos y a hacer posible una manera de entender y ejercer la profesión docente que incluya como uno de sus núcleos básicos la renovación pedagógica.
- Presuponer que los centros y profesores han de ser protagonistas claves en la mejora de la educación, y por eso definirlos como unidades básicas de la renovación, pero sin que ello comporte que haya de atenderse sólo a sus necesidades en el caso de que no fueran sensibles e imperativos que están más allá de contextos particulares, o que hagan de contar tan sólo con sus ideas y capacidades en uso para acometer proyectos de mejora (Segovia, 2005).

La formación docente y el desarrollo de los centros había de entenderse, más bien como un juego de contribuciones y esfuerzos de afuera y adentro, que habían de centrarse simultáneamente en el trabajo sobre proyectos legítimos y valiosos más allá de los centros cuanto en el afán de generar proyectos justificados y generados internamente.

De igual manera, existe una correlación significativa y positiva entre la calidad de la Asesoría Pedagógica, la calidad del profesorado y los logros de los alumnos,

siendo una de las dimensiones internas de la escuela que explica el rendimiento de los estudiantes y su logro académico, así como los procesos que articulan los agentes educativos a partir de la reflexión sobre sus prácticas cotidianas (Bolívar, 2009). Si bien la calidad del aprendizaje está asociado a múltiples factores que escapan del ámbito de los maestros, la calidad del aprendizaje escolar depende de la manera como los maestros trabajan con los niños en el aula y en la escuela, del sentido y lugar que estos factores tienen para su quehacer diario.

Para Bolívar (2009) la asesoría que hoy se requiere moviliza y potencia los saberes y experiencias de los agentes educativos de las problemáticas que enfrentan en su centro de trabajo para mejorar continuamente lo que hacen. Si se quiere una asesoría que represente un apoyo entre colegas, que potencie las capacidades de los docentes, que fortalezca sus prácticas de enseñanza y mejore el aprendizaje es conveniente reflexionar si la asesoría que se requiere se centra en el núcleo de la mejora educativa.

Su principio, fin y razón de ser es mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sitúa sus esfuerzos en asesorar para fortalecer el trabajo en el aula, los modos de enseñar, el aprendizaje de los alumnos y de los maestros, la gestión y el ambiente escolar. Además de la articulación en que pasa la asesoría de la reflexión-formación-acción de los agentes educativos.

En conclusión, la asesoría y el acompañamiento constituyen una tarea que desarrollan los agentes educativos que ven en ella también como un desarrollo personal y profesional, así como de una profesionalización continua de las experiencias y desarrollo de saberes como lo señala Serafín Antúnez (2006) acompañar es ir al lado del otro, no tirar el extremo de una cuerda o proyecto para que otros vayan detrás realizando las ideas y decisiones de otros, sino la asesoría exige un acompañamiento donde se subraya la presencia del asesor en los momentos clave de trabajo de los asesorados.

1.3. Profesionalización y formación continúa

El término profesionalización según Álvarez (1998), se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes. Por un lado, como procesos de avance en responsabilidad y autonomía profesional, de reconocimiento de su saber sobre educación y de atención a las aportaciones que tal colectivo realiza. Por otro lado, como mejora en el estatus social que este colectivo debe tener y que se concreta en un mayor reconocimiento y respeto por parte del resto de instancias sociales, así como en mejoras salariales y de condiciones de trabajo en general.

En una investigación realizada por Reyes Norma y López Yolanda, (2007) sobre la importancia de la función de los asesores técnicos pedagógicos y mencionan a éste como, un puesto que es crucial, debido a que el docente necesita estar siempre capacitado en cuanto a los nuevos modelos de enseñanza, metodología y uso de la tecnología. Citan a Izquierdo (2002), quien considera la formación continúa como un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones.

El asesor técnico pedagógico es pieza clave en la capacitación de los docentes frente a grupo en educación primaria. Su estar en la práctica docente y desempeño profesional es una función convincente para proporcionar estrategias de trabajo, metodologías apropiadas a los intereses propios y de los alumnos, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras. (Contreras, 2004).

Durante las tres últimas décadas, un conjunto cada vez mayor de bibliografía teórica y estudios de casos de la práctica ha ido insistiendo en la importancia de la reflexión crítica para la formación permanente y el desarrollo del profesorado. Los contextos las variedades de la reflexión han sido el objeto de muchos estudios.

La reflexión en la acción alude al proceso de toma de decisiones de los maestros mientras llevan a cabo la actividad docente. La reflexión sobre la acción se produce fuera de la práctica que es objeto de reflexión (Day, 2005). El centro de

atención se sitúa en la acción, aunque no se limite a ella, mientras que la reflexión en la acción está necesariamente ligada al contexto. Esta interrelación entre teoría y práctica en el marco del saber inmerso en la acción, en vez del que exista fuera de ella.

En efecto, se trata de tomar conciencia del bagaje de conocimientos, creencia, actitudes y percepciones que tácticamente subyacen a la mente del profesor y del que surgen espontáneamente sus intuiciones a la hora de actuar y decidir en la práctica educativa diaria. Tomar conciencia significa, a su vez, responder a cuestiones tales como: ¿Qué valores guían realmente mis actuaciones educativas diarias? ¿Hasta qué punto distan esos valores de las actitudes que suelo defender consciente y racionalmente en público? ¿Cómo afectan unos y otras al tipo de enseñanza que doy? ¿Cuáles debería cambiar para que fueran más coherentes con una sana filosofía de la educación o, simplemente, con razones pedagógicas sólidas?

Este proceso clarificador podría resultar favorecido si el profesorado dispusiera de un tiempo intraescolar para planificar, preparar materiales y, también, para reflexionar sobre cuestiones como las anteriores; si se sirviera de ayudas diversas, materiales y personales (Jordán.1998). La toma de consciencia, entendida como una forma de pensar reflexiva, no asegura indefectiblemente el deseado cambio de las actitudes viciosas, pero es quizás el primer paso, para tal fin.

Realizarla sería y sinceramente, junto con otros modos de acercarnos a este problema formativo, puede llegar a constituir uno de los fundamentos de dicho cambio que debería cultivarse especialmente en los programas de formaciones de profesorado, iniciales o permanentes. Con esto se pretende lograr una imbricación circular práctica-teoría y a la aptitud y actitud de reflexión sobre la propia práctica educativa y las creencia naturales de cada profesor.

La concepción del profesor como un técnico que aplica los resultados de la investigaciones realizadas por los expertos, teóricos y prácticos, es sustituida por un concepto de profesor reflexivo y crítico. Se le pide que aporte sus opiniones

sobre el funcionamiento del sistema, que analice y reflexiones sobre su práctica y la de la escuela. En definitiva, en la actualidad se le asigna al profesorado un papel más profesional, término al que se recurre continuamente cuando se requiere hacer referencia a responsabilidades, implicaciones y exigencias. Este nuevo modelo, también añade una importante cantidad de nuevas tareas curriculares, a las asignadas anteriormente (Alvarez1998: 21-23).

Los cambios no son incorporados de una manera mecánica por los docentes. Estos personalizan a través de un proceso de reconstrucción propia, los currículos en general todas las pautas que reciben para introducir novedades en su tareas. La experiencia previa, el pensamiento del profesor y el clima organizativo en el que esto acontece, condicionan el resultado en cada caso. Si no hay una relación de los nuevos contenidos o elementos con los intereses y necesidades del profesorado, difícilmente los asumirá.

Llevar a la práctica estas novedades no es una simple cuestión de buena voluntad y buenas intenciones; requiere formación. La formación permanente es el elemento principal que potencia la innovación y el desarrollo profesional del profesorado.

De los diferentes modelos de formación docente, aquéllos que se fundamentan en la reflexión y/o indagación parecen ser los más efectivos para lograr adquisiciones permanentes. Además, la formación que se lleva a cabo en los centros escolares, produce mejoras relacionadas con la calidad de la enseñanza., que en definitiva es el objetivo de la formación, en mayor medida que otros modelos. Teniendo en cuenta que la educación es una tarea de equipos y que desarrollan diversos proyectos y que generan diferentes culturas escolares en interacción con cada contexto particular, el centro y el equipo docente debe ser un referente relevante, para que los programas formativos incidan suficientemente en cada contexto.

1.3.1. Ser educador, desarrollarse como profesional.

El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, esta profesionalización docente se centra en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias, condiciones de trabajo, aulas, culturas y liderazgo, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado.

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. El desarrollo supone un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones resultado de la planificación.

Para Day (2005) hay diez preceptos, que se fundan en las realidades investigadas de los docentes y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de profesionales y los contextos en los que tiene lugar, es por eso que el asesor técnico pedagógico debe tomar en cuenta que:

1. El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
2. Una de las tareas principales de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda su vida. En

consecuencia, deben mostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.

3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. Los maestros aprenden de forma natural en el curso de su carrera; el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo.
5. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentran, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes que tienen motivaciones y disposiciones para el aprendizaje diferentes, capacidades diversas y proceden de medios distintos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo. Aunque pueda reducirse la complejidad organizativa, por ejemplo, mediante la modificación de la estructura, un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas entra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional.
7. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del profesorado. En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos.
8. No es posible desarrollar a los docentes, se desarrollan ellos activamente. Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje.
9. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los maestros.
10. La planificación y el apoyo a la formación continua es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y el gobierno.

En consecuencia, la formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio, fundamental para mantener y elevar la calidad del profesorado y las funciones de liderazgo de los directores y asesores técnicos pedagógicos escolares.

El concepto de desarrollo profesional es una visión ampliada del aprendizaje profesional. Incluye, por lo tanto, el aprendizaje a partir de la experiencia, en gran medida individual y sin ayuda exterior, mediante el que la mayoría de los docentes aprende a sobrevivir, adquiriendo mayor competencia y perfeccionamiento en el aula y en la escuela, así como las oportunidades de desarrollo informal y las ocasiones más formales de aprendizaje acelerado que proporcionas las actividades de educación y formación permanente ofrecida dentro y fuera de la escuela.

Ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que hacen a los interesados ser competentes en un determinado trabajo y les liga a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control. Según Álvarez (1998). Tiene cinco características cuya presencia, tal y como se exponen a continuación, indica la profesionalización de un colectivo:

1. Autoridad y autonomía. Una cultura profesional refuerza la autonomía y la responsabilidad del profesorado al participar activamente en la planificación, puesta en práctica y evaluación del curriculum.
2. Gestión desde la colegialidad.
3. Promoción de la competencia entre iguales y presencia de incentivos económicos y de otros tipos.
4. Conocimiento adecuado a las exigencias que se le hacen al sistema educativo. El conocimiento profesional se enriquece y se hace más poderoso al enfrentarse el profesorado con tareas más amplias, diversas y cambiantes.
5. Organización formal ágil, que facilite la cooperación y la participación en la comunidad educativa.

Ser profesional debe entenderse, no tanto desde el concepto tradicional de perfeccionamiento sino, desde el de desarrollo. El perfeccionamiento se centra en los individuos, indica mejora en las propias habilidades, pero no la misma influencia en la práctica y en el desarrollo educativo general.

Este desarrollo exige que los profesores encuentren mecanismos que les permitan dirigir sus propias actuaciones, apoyos que les capaciten individual y colectivamente para hacerlos y, quizás como condición previa, situaciones de trabajo en las que esto sea posible (Álvarez, 1998).

La reivindicación actual de una mayor profesionalización parte tanto de los colectivos de profesores, como de las instancias administrativas responsables de gestionar la educación. Los motivos que se aducen incluyen argumentos referidos a la funcionalidad del servicio de aumentar el estatus profesional de los profesores. En todos los casos. El objetivo último es lograr mayor calidad en los procesos educativos y encontrar alternativas de actuación que posibiliten la consecución de los mismos. En definitiva debemos considerar lo siguiente:

- a) La mejora de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores.
- b) Este proceso de profesionalización cualitativa puede instrumentarse con especial eficacia, si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, anclado en las respuestas básicas del perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores.

La prioridad de la formación continua refleja una auténtica formación profesional que permita construir una nueva identidad en términos de habilidades y de estatuto del profesional de la educación. Todo ello indica el reconocimiento de la especificidad de la profesión docente, ya que los profesores de educación básica se convierten en profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, y su formación persigue la apropiación de las habilidades necesarias para enseñar, saber hacer, y

no únicamente el dominio de los contenidos la materia, saber conocer (Altet, 2005).

Al educador profesional Altet, (2005:36) lo define como “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos procedentes de la ciencia y legitimados por la academia o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas”.

Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos autonomizados y profesados es decir, explicitados verbalmente de forma racional y entonces el profesional de la educación es capaz de rendir cuenta de ellos Así pues, la profesionalización se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica pero también por unas prácticas eficaces en situación.

El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación: es el hombre de la situación, capaz de reflexionar en acción y de adaptarse: calificado para dominar una nueva situación. Pero también que sepa jugar con las normas y que su relación con los conocimientos teóricos no sea reverente y dependiente, sino crítica, pragmática, e incluso oportunista en otras palabras que sea autónomo y responsable (Paguay, 1994).

Es por esto que la pedagogía interviene en la transformación de la información en conocimiento mediante los intercambios cognitivos y socioafectivos que el profesor realiza a través de interacciones, retroacciones, reajustes, adaptaciones interpersonales y creación de situaciones en clase, en el tiempo real de su intervención.

El hecho pedagógico concierne a la organización de la relación social respecto a los conocimientos y a la gestión del grupo clase. Aquel se desarrolla en el tiempo sincrónico de la enseñanza mientras que el hecho didáctico pertenece al orden diacrónico, al tiempo ficticio de la anticipación de los contenidos. Las habilidades profesionales es el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente

(Altet, 2005). Son conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro.

Los conocimientos profesionales también se desarrollan sobre el terreno, en la práctica profesional, a través de la singular construcción del sentido: según Tochon (1991), se trata de conocimientos estratégicos, ubicados en la intersección de lo cognitivo y lo afectivo, o de saberes pragmáticos. Se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con las mismas cosas, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro. Para Altet y Paguay (2005) hay la siguiente tipología de conocimientos:

1. Los conocimientos teóricos pertenecen al orden declarativo, y entre ellos podemos distinguir:
 - Los que se deben enseñar: conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos, los recientemente constituidos y los exteriores.
 - Los conocimientos necesarios para enseñar: conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente.
2. Los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también llamamos saberes empíricos o de experiencia. Aquí es necesario distinguir algunas categorías que tomamos de la psicología cognitiva:
 - Los saberes sobre la práctica: saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, y los formalizados.
 - Los saberes de la práctica corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la praxis y también los condicionales, el saber cuándo y dónde, los distintos tipos de saber hacer. El saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto, se sitúa en este nivel.

3. Como ser docente y vivir de su oficio, según el paradigma personalista, el maestro es ante todo una persona: una persona en evolución en busca de un llegar a ser él mismo, una persona en relación con otros. Por supuesto, no existe un prototipo de la persona que enseña, y la evolución personal no se puede teleguiar desde el exterior. Sin embargo, es necesario que desde la formación inicial se movilice al estudiante hacia un desarrollo personal y relacional.

Que lo oriente hacia el desarrollo de las habilidades relativas a la expresión, la comunicación, el análisis de las relaciones, el desarrollo de la capacidad de escucha y de la propia presencia para el otro, la animación de grupo, la mejora de la autoconfianza entre otros.

La formación profesional es una construcción individual enraizada en acciones prácticas cotidianas en las clases, a las que les sigue un proceso de reflexión y análisis de dichas acciones. El profesionalismo se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento y participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de conformación (Alter, 1994)

Al construir herramientas conceptuales para nombrar e interpretar las prácticas y las situaciones, al racionalizar los conocimientos pedagógicos, los cuales se convierten en saberes de la práctica hecha consciente, la lógica de investigación realizada por investigadores y practicantes puede coincidir con la lógica del análisis de prácticas en formación, en dispositivos que tienen en común la utilización de un saber analizar las prácticas y las situaciones. Esta metahabilidad favorece la construcción de las habilidades del maestro profesional.

Estos saberes pedagógicos, saberes formalizados a partir de la práctica, que hacen de intermediarios entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos no conscientes, comprenden varias dimensiones (Altet, 2005):

- Una dimensión heurística, porque abren pistas de reflexión teórica y posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos;
- Una dimensión de problematización, puesto que permiten entender la problemática, plantear y determinar problemas;
- Una dimensión instrumental: son saberes-herramientas, criterios de interpretación; se trata de conocimientos instrumentales, aptos para describir las prácticas y las situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia práctica;
- Una dimensión de cambio, ya que estos saberes crean nuevas representaciones y, en consecuencia, preparan al cambio. Son saberes nuevos, reguladores de la acción, que intentan solucionar un problema o modificar las prácticas: son herramientas de cambio.

En cuanto a su valor epistemológico, se pueden distinguir dos tipos de validez para estos saberes:

- Una validez a priori respecto al riguroso enfoque de investigación;
- Una validez a posteriori cuando otros practicantes pueden transferir estos saberes contextualizados a situaciones nuevas y corroborarlos. Esos conocimientos pedagógicos, una vez organizados y formalizados, son transferibles y transmisibles a través de un discurso argumentativo.

La reflexión sobre los conocimientos profesionales y su correspondiente clarificación permiten al maestro crear sus propias normas estratégicas adecuándolas a las situaciones, a los alumnos y a los contextos encontrados, así como rendir cuenta de ellos (Altet, 2005).

Dichos conocimientos constituyen lo que Gauthier (1993) identifica como la razón pedagógica, y pueden compararse con los conocimientos de la jurisprudencia, que permiten emitir juicios sobre las acciones que se llevan a cabo a partir de casos identificados.

Si el maestro profesional pasa a ocupar el lugar del maestro experto en toma de decisiones, la formación ya no puede consistir en formalizar modelos de toma de

decisiones sino que ésta debe proponer dispositivos variados y complementarios que, mediante el trabajo del maestro sobre sus propias prácticas y experiencias, desarrollan el saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar. Estas son las metahabilidades que permiten al maestro construir las habilidades de adaptación propias del maestro profesional.

A manera de conclusión de este apartado como lo menciona Bazarra (2004) una sociedad de calidad no puede sostenerse sin profesores de calidad, sin centros escolares de calidad. Lugares y persona para los que conocimiento y su expresión ética y estética sean fundamentales en la finalidad de su trabajo y que se traducen en niños y adolescentes, buenas personas, capaces de desarrollar un pensamiento propio y crítico. Una pasión por la belleza y por el mundo que les lleva al afecto y al compromiso.

Decir profesor hoy es sinónimo de Profesionales de vanguardia en: conocimiento, comunicación personal y grupal, sentido ético, valoración y gusto por la belleza. La pasión por investigar e innovar. “Estar a la última”, su potencial como buen comunicador y buen escuchador. Su capacidad para elegir y crear las mejores estrategias que ayuden a un grupo y a cada alumno a encontrar los cauces para comprender y comprenderse mejor. Estar preparados para enseñar sobre la vida y el mundo a los futuros gobernantes, los que construirán el mundo en el que nos tocará vivir.

El mundo necesita educadores a través de los cuales los niños desarrollen y compartan el afecto y la esperanza, por la vida y por el ser humano, con creatividad, pensamiento crítico, con una cultura de saberes que se relacionen y se necesiten.

En estos dos últimos apartados se da mucho énfasis a la función del ATP como pieza clave en la formación de profesionales de la educación, ya que si bien la práctica docente y el desempeño profesional son funciones de los agentes educativos desde su formación inicial, el ATP tiene como uno de sus mayores

retos proporcionar estrategias de trabajo, metodologías apropiadas a los intereses propios y de los alumnos, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras.

Así mismo, el desarrollo educativo de los profesionales de la educación cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, esta profesionalización educativa se centra en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias, condiciones de trabajo, aulas, culturas y liderazgo, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado, iniciando por la del propio ATP.

Es por esto que la formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio, fundamental para mantener y elevar la calidad del profesorado y las funciones de asesoría pedagógica de los directores y asesores técnicos pedagógicos. En los siguientes apartados se detectaron las necesidades y dificultades de la asesoría pedagógica en la escuela desarrollada por los agentes educativos, así como una propuesta de intervención que suscite los saberes y competencias pedagógicas para lograr los objetivos de esta investigación.

CAPITULO II

MÉTODO

Este proyecto está basado en la investigación descriptiva tomando en cuenta una metodología mixta, este enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en la misma investigación (Hernández. 2006:755), con un diseño de dos etapas, ya que se inicia con un diseño cualitativo y para apoyar a la investigación se utiliza el enfoque cuantitativo, esto es con la intención de matizar datos de un tipo de enfoque en otro.

El enfoque cualitativo es entendiendo como el tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss, 2002:11).

Mientras que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, 2010:4). De esta manera se pueden tomar decisiones en la intervención de un fenómeno educativo, que en esta investigación es indagar el significado de las funciones del asesor técnico pedagógico en la escuela primaria.

La metodología se divide en dos etapas:

La primera es el **diagnóstico** para detectar las dificultades y necesidades formativas de los asesores técnico pedagógico. Se aborda como un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y por otra, los medios que permiten el acopio de tales datos.

La segunda es el **diseño de un programa de intervención** para guiar la práctica profesional del asesor técnico pedagógico de la escuela primaria con las líneas de acciones que brinde el diagnóstico.

2.1. El Diagnóstico

Se aborda el diagnóstico como un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y por otra, por los medios que permiten el acopio de tales datos.

El proceso del diagnóstico está determinado por tareas que proporcionan una panorámica general del proceso general que tiene diversos momentos, necesarios y relacionados, que en ocasiones no siguen una sucesión lineal, sino circular o en espiral, según la retroalimentación del proceso lo vaya aconsejando. Este proceso diagnóstico comprende las siguientes tareas y momentos generales tomadas por una propuesta realizada por Padilla (2002:44-46) que resume en los siguientes elementos:

- A. Planeación y delimitación inicial
- B. Recogida de información
- C. Interpretación y valoración de la información
- D. Toma de decisiones y programa de intervención.

A. Planeación y delimitación inicial

En esta fase se procedió a realizar la planeación del diagnóstico la cual incluye definir un objetivo, delimitar la población, el escenario, la ubicación geográfica y la descripción de técnicas y los instrumentos, lo cual llevó a analizar y comprender el quehacer del docente en el momento de implementar un enfoque diferente al cual estaba acostumbrado a realizar. Este cambio de enfoque o paradigma educativo nos adentró a una forma nueva de ver la labor docente.

Objetivo: El objetivo del diagnóstico es recolectar información que contenga categorías, dimensiones y alternativas que den respuesta a la valoración que tienen los agentes educativos de la función del asesor técnico pedagógico.

Sujetos: Los sujetos son 5 Directores, 7 ATPs y 66 Profesores de la zona escolar 412 de la delegación Álvaro Obregón.

Escenario: La zona escolar 412 de la delegación Álvaro Obregón en las Juntas de Consejo Técnico.

B. Recogida de información

En esta fase se obtiene la información para conocer la problemática y necesidades a las que se enfrentan los asesores técnico pedagógicos al desempeñar su función asesora.

2.2. Técnicas e instrumentos

Desde el enfoque mixto las técnicas e instrumentos son confiables y válidos para basarse en los resultados, así como son del interés de mi estudio para ser analizados correctamente.

2.2.1. La entrevista

La entrevista de investigación en las ciencias humanas se realiza con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno. Esta pone siempre en relación por lo menos a dos personas: el entrevistador y el entrevistado, permite al investigador comprender el marco de referencia (los valores, los temores, las creencias, etc.) del entrevistador y, de esta manera, compartir su manera de ver la realidad (Giroux: 2004).

Siguiendo a esta autora, para fines de esta investigación, se utiliza la entrevista semidirigida, en la cual el entrevistador aborda un determinado número de temas ineludibles permitiéndole detenerse en aquellos que considere más importantes y más significativos, se realizó de manera individual a 7 Asesores Técnico

Pedagógicos y a 6 Directores de planteles de educación primaria de la Zona Escolar 412 de la delegación Álvaro Obregón en la Ciudad de México.

El procedimiento para diseñar la entrevista para Asesores Técnico pedagógicos y Directores de la escuela primaria fue el siguiente (ver anexo 1):

1. Se analizó el documento oficial de la SEP, Plan y programa de estudios 2011 para la escuela primaria desde la técnica de análisis documental que es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación o un fenómeno concreto (Bisquera 2004:349), se tomaron en cuenta los principios pedagógicos para seleccionar las preguntas para los agentes educativos.
2. Se delimitó el sistema para registrar la información por medio de categorías, conceptos y unidades de análisis que es la estructuración de la codificación de los elementos que componen el análisis de datos cualitativos. (Bisquera 2004:353)

2.2.2. El cuestionario

El instrumento que se utiliza para recolectar los datos es un cuestionario mixto, que consiste en un conjunto de preguntas abiertas y cerradas respecto a una o más variables a medir (Hernández. 2003). Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que son delimitadas con base a la Reforma Estructural de Educación Primaria 2011. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las respuestas por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría es infinito.

Sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o motivos de un comportamiento. Estas preguntas nos proporcionan información de las variables a medir las cuales fueron los aspectos que se toman en cuenta, las dificultades y las necesidades de asumir un significado a la función asesora del ATP. El diseño del instrumento estuvo basado en el plan y programas 2011.

El procedimiento para diseñar este cuestionario para profesores de primaria fue el siguiente (ver anexo 2):

1) Se analizó el documento oficial de la SEP, Plan y programa de estudios 2011 para la escuela primaria desde la técnica de análisis documental que es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación o un fenómeno concreto (Bisquera 2004:349), en donde tomó en cuenta los siguientes aspectos.

- I. Las finalidades de la educación básica
- II. Perfil de egreso de la educación básica
- III. Elementos centrales del curriculum por competencias
- IV. Características del plan de estudio: los principios pedagógicos.

2) Se elaboró el cuestionario con los siguientes apartados:

- I. Formación y actualización
- II. Asesoría Académica
- III. Valoración del Asesor Técnico Pedagógico
- IV. Sugerencias y necesidades
- V. Datos personales

3) La validez del cuestionario se llevo a cabo por medio de la técnica de jueceo o triangulación entre profesionales de la educación que según Danzin (1989), se da cuando otros investigadores comparan y analizan los significados de la interpretación de datos y así dar por válida la construcción del cuestionario.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Este apartado está dividido en dos momentos. La parte cualitativa con un proceso de sistematización de la información de dato empírico a dato científico con un dispositivo de generación de datos para obtener las categorías de análisis (Yuni, 2006). Y por la parte cuantitativa se efectúa sobre la matriz de datos utilizando el programa SPSS, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Hernández, 2010), los datos fueron codificados de acuerdo a las variables establecidas para describir la frecuencia en que estos se desarrollan, las categorías que se establecieron para el análisis de la información.

3.1. Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana (Buendía, 1998), que opera sobre textos de las producciones humanas que expresan sus acciones en los diversos modos de expresión que se organizan en lenguajes. Las expresiones son los mecanismos por los que la subjetividad del interlocutor se manifiesta ante sí mismo y ante los demás.

La sistematización de la información de dato empírico a dato científico como dice Yuni (2006:22), es para esclarecer supuestos y lógicas en este tipo de análisis. Por lo cual se elaboró un dispositivo de estructura que integra los procesos específicos vinculados a las técnicas seleccionadas, los procesos específicos, los mecanismos que deben poner en funcionamiento, los medios técnicos y humanos que permiten operar sobre la realidad para observarla, medirla y/o manipularla.

El proceso de codificación puede concebirse como la manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos, entonces son vínculos entre las localizaciones en los datos y el conjunto de conceptos e ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. Los códigos representan el vínculo decisivo entre los

datos brutos, o sea la materia prima textual tal como transcripciones, entrevistas, por un lado, y los conceptos teóricos del investigador por otro (Coffey, 2003).

La sistematización de la información de la entrevista aplicada a ATPs y Directores (ver anexo 3) me lleva a establecer las categorías de análisis:

Asesoría Pedagógica. Recupera la perspectiva que tienen los agentes educativos sobre las actividades en la función asesora en su práctica educativa. La asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas (Fullan, 2002).

Gestión Pedagógica. Se reconocen las temáticas y discursos pedagógicos que mas impactan en el hacer, saber y ser de los agentes educativos. La gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje (Rodríguez, 2009).

Formación y Profesionalización Continua. Enfatiza en el reconocimiento de aquellas actividades de formación académica que les interesen a los ATPS con la finalidad de desarrollar adecuadamente su función asesora. El término profesionalización se utiliza predominantemente en referencia a los procesos en la mejora del desarrollo profesional de los docentes (Álvarez, 1998).

Valoración de las necesidades y Recomendaciones de la función del ATP.

Permite indagar cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrentan los ATPs durante la realización de sus actividades pedagógicas. Los agentes educativos exponen sugerencias y requerimientos que consideraran pertinentes para abordar la función asesora.

Para cumplir plenamente con la función de asesoría teniendo claro el alto nivel del contenido afectivo del proceso, el ATP debe guarda un adecuado nivel de equilibrio emocional y siempre recordar que su principal instrumento de trabajo es su propia persona, motivar al asesor técnico pedagógico a reflexionar sobre su práctica educativa, desde la perspectiva de la interacción humana. (Gairin, 1999).

Y las subcategorías que se originaron con el análisis de los datos en los saberes que los ATPs desarrollan en su función cotidiana que según Medina (2012)son:

Saber hacer: es la construcción de las competencias específicas, que corresponde a las capacidades integradoras determinadas por expertos, docentes y autoridades educativas, es un espacio de construcción compartida y condensada que los ATPs realizan en la asesoría que brindan a los profesores.

Saber conocer: es la apropiación de las competencias básicas en las que se integran los conocimientos transversales y las concepciones teóricas de la asesoría proporcionada de los ATPs a los profesores.

Saber ser: El saber ser corresponde a las competencias genéricas consensadas con la sociedad de acuerdo con sus demandas; son conocimientos previos que delinear prácticas y comportamientos asociados con desempeños, así como actitudes, comportamientos y valores que los ATPs construyen al guiar asesoría que ofrecen a los profesores.

3.1.1. Asesoría Pedagógica.

En este apartado se presenta el saber hacer, ser y conocer de la asesoría pedagógica como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas (Fullan, 2002).

Los ATPs se consideran que uno de las principales funciones de la asesoría es que, *“los maestros estamos al pendiente del trabajo de los niños de sus conocimientos buscar soluciones a problemas, soy la intermediaria entre el director y los maestros yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé”* **ATP1**.

Por otra parte señalan que realizan una serie de actividades en las que se consideran *“todólogos porque hacemos totalmente de todo en cuanto a grupo en cuanto a dirección hacemos de todo atendemos a grupo revisamos secuencias didácticas y el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza que conoce los planes y programas de estudio”* **ATP3**

Los directores coinciden con la percepción de los ATPs en cuanto a que *“hacemos de todo pero ahora ya se está perfilando más claramente lo que tienen que hacer el atp que tiene función pedagógica”* **D1**, y además te obligan a que: *“te involucres en mil cosas hacemos un poquito de todo no porque también es que sabes que no puedes desprenderte y evidentemente el ATP no puede conocer todo”* **D4**, sin embargo también existe la otra parte por parte de los agentes educativos, *“yo no he creído que existen los todólogos pero que si hay gente que si no lo sabe lo investiga y sobre todo creo que tiene ganas y tiene capacidad”* **D5**

Saber Hacer

La labor del Asesor Técnico pedagógico es fundamental en el acompañamiento continuo con los docentes en los centros escolares, *“manejar en toda la escuela*

los documentos de maestros, niños y padres, estamos al pendiente del trabajo de los niños” ATP1, este debe impactar de manera positiva en el desempeño del maestro frente a grupo ya, *“que dirige a los integrantes de su equipo en su escuela de acuerdo a las necesidades” ATP2*.

Conocer las expectativas que los alumnos tienen acerca del logro de aprendizajes esperados *“apoyarlos en asesorías de cómo utilizar el aula digital en un programa digital que si hay manual indicaciones para seguirlo al pie de la letra” ATP3* y de las actitudes y procedimientos que los educandos deben desarrollar, durante su formación escolar (Ibarrola, 1998).

Entre las actividades más sobresalientes *“el programa nacional de lectura y el programa la biblioteca llevo a la candelarización de las actividades, llevamos un control de evidencias hay que reportar a la zona y mi meta es lograr alumnos que sean lectores y escritores por medio de los acervos de la biblioteca” ATP5*

Una de las dificultades en el hacer de su función es *“no tengo una planeación de mis actividades” ATP1*, aunado a esto, está la indefinición de sus funciones, *no sabes lo que va a ser diario, no hay agencia, ni perfil de funciones” ATP4*, sin embargo hay formas de llevar un control de su acción, *“yo llevo una como una bitácora en donde anoto lo que hago, se va todo el tiempo resolviendo problemas, dar tiempo de calidad y no cantidad” ATP6*

Además que *“puedes tu tener tu planeación de cómo vas a trabajar hoy, pero si llega a faltar un maestro, ya no haces lo que tienes que hacer entonces lo dejas al lado y te presentas al apoyo del grupo ATP7* y además aunque se lleve una planeación, *“la agenda de tiempo no funciona porque andas de multiusos, el tiempo te come por más que haces” ATP3*

Si quisieran hacer más cosas pero *“no andas de apoyo, andas de secretario, andas de director de hasta de vigilante, hay que cambiar estas voluntades de los maestros porque hay quien si de plano con en el poco tiempo que tenemos” ATP2* y con tantas cosas que hacer y buscamos tiempo para hacer lo mas que se pueda

“para que nos ocupemos de lo importante y no de lo urgente, pero aquí sucede de otra manera” ATP5

El asesor debe ser un experto en la materia Monereo (2005), un especialista que domine los fundamentos y mecanismos epistemológicos de su disciplina *“está dispuesto a orientar a brindar sus conocimientos todo el apoyo técnico pedagógico que las personas que están a su cargo” D5*, el asesor conoce además cuales son los mecanismos pedagógicos que permitirán entenderla, reelaborarla y recordarla mejor, *“el acompañamiento tienen más características de técnico pedagógico” D2*

En estas circunstancias el asesor debía ejercer su rol de experto, *“apoyar en las cuestiones técnico pedagógicas, ya que el puesto es joven 5 años” D1* y proponer pautas de trabajo, que si bien no podían imponerse, *“delegar y delegar al ATP le he dicho vamos a los grupos porque esto es tu trabajo, lo que hace primer filtro ella revisa avances primero todo llega con ella avances, exámenes lo regresa para que este completo” D3* y difícilmente podían discutirse en el terreno de lo científico (Monereo, 2005).

Principalmente se enfocan en lo pedagógico *“a la lectura, sí que ahorita es donde más injerencia tienen, el apoyo a la lectura principalmente este, empezamos a ser un registro de lectura” D1*, se lleva todo el control que debe entregar a la supervisión, *“se realizan todas las actividades del programa que es coordinado por la ATP de la zona, además” D4*, y es por esto que se lleva a cabo *“el año de las bibliotecas yo me uno a esto y lo están sacando adelante por ejemplo yo di la idea de un camión rodante para la biblioteca y ella diseño un tres ambulante” D5*

Aunque el ATP tiene a su cargo lo anterior los directores opinan que *“tenemos de hacer las cosas y de hacerlas lo mejor posible tenemos que quitar muchos miedos ya que aquí todo mundo sabe lo que tiene que hacer lo que tiene que entregar y no por miedo si no que están convencidos de que lo quieren hacer D1*, entonces se espera que el ATP sea un buen líder, *“como me considero y me siento tenemos que educar no solo a los niños si no también a los padres ya que esto es un*

proceso educativo en las aulas y en la escuela que debe impactar también a las familia y que necesitamos primero convencer a los papas” D3

Por otro lado, *“no siempre da el impacto suficiente en lo pedagógico que es en lo que nos evalúan, ya que si no logras 600 puntos no hay trabajo pedagógico” D5* y que sea bueno, *“yo creo que en verdad se llegue al 100 %”D1*. Además se está en la administración, *“ para facilitarle las cosas a los profesores y no para complicárselas y estamos para darles todas las facilidades y facilitarnos la chamba todos para facilitarle a los maestros para que tus clases fluyan tu papel de mediador” D4*

Sin embargo el tiempo que tienes para realizar sus funciones de asesoría *“es poco tiempo y se ocupa mucho tiempo de su horario en la lectura, hace su mejor esfuerzo trata de hacer lo mejor que sabe las cosas van bien la repercusión en el logro académico no es algo que se vea tan pronto D3*, están tan preocupados por logra los 600 puntos que involucran a el ATP directamente en este función pero es *“otra falacia como también la de directores pedagógicos, que me digan en qué momento si de verdad lo que hacemos a veces es más de ministerio público y solucionando situaciones y que realmente estar en los grupos asesorando” D1*

Saber Ser

Se ha dibujado un perfil del asesor pedagógico colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, *“somos maestros emprendedores y responsables de lo que sucede en el aula” ATP7*, entre otras características personales, *“soy como maestra adjunta con mucha responsabilidad y servicio, comprometida con las actividades de la escuela y disposición para cuando un maestro requiere salir de su salón, falto o porque se le requiere en el área de la dirección o de la inspección” ATP6*, que acompañadas por estrategias discursivas y comunicativas conscientes, lo que se dice y como se dice, ayudarán a la asunción de su rol profesional” (Molla, 2005).

El asesor técnico pedagógico es pieza clave en el acompañamiento de los docentes frente a grupo en educación primaria *“bueno debe ser la persona que*

oriente el trabajo de los maestros como alguien organizado, honesto, debe atender a los papas porque debe tener esta parte de respeto de no hacerlos esperar por atención el ATP tiene que ser alguien con experiencia” D1

Su estar en la práctica docente y desempeño profesional es una función convincente *“un asesor es alguien que primero tiene una vocación de servicio está dispuesto a orientar a brindar sus conocimientos debe de tener liderazgo que movilice cosas e ideas para el funcionamiento de la escuela en su función, espíritu de servicio” D1*, el compromiso en el sentido de estar haciendo lo que se tienes que hacer, *“ese gran compromiso que tenemos de hacer las cosas y de hacerlas lo mejor posible y que no caiga la responsabilidad en una sola persona sino que sea compartida si la visión que tiene ella con sus años de experiencia y la formación” D5.*

Para proporcionar estrategias de trabajo, metodologías apropiadas a los intereses propios y de los alumnos, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, (Contreras, 2004), *“un asesor precisamente cumple de alguna manera de convencer a un compañero oye vamos a discutir cómo hacemos esto y lo otro porque también es difícil” D4*

Una cuestión para el ser es *“quiero delegar en la atp lo quiero delegar en alguien hasta donde les compete tiene que suceder de hecho yo le pido que se fije que observe yo le hago comentarios de esto de cómo es como se le dice esto que haga las cosas D5.*

Es importante reconocer que *“el atp es un trabajador y tiene derechos directivos manejarse con valores es fundamental los valores, ahora se construyen en la convivencia pacífica como la responsabilidad y el respeto D2,* sobre todo la tolerancia porque *“vivimos en una sociedad diversificada, estamos en un centro de trabajo que es diversificado vivimos en un mundo globalizado entonces, si es muy importante aceptar al otro ser tolerante respetuoso no etiquetar respetar las ideas de los demás”, D3*

Saber Conocer

El asesor debe ser un experto en la materia, un especialista que domine los fundamentos y mecanismos epistemológicos de su disciplina, el asesor conoce además cuales son los mecanismos pedagógicos que permitirán entenderla, reelaborarla y recordarla mejor, *“el trabajo colaborativo ese un papel en donde estoy involucrado, ya que sabes de las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza, que conoce los planes y programas de estudio 2011 ATP4*, además de conocer los propósitos, los contenidos, las estrategias están *“trabajando por competencias y proyectos en la Reforma integral de a Educación Básica que está basada en la teoría de aprendizaje de construcción de conocimiento, constructivismo” ATP 2*

En estas circunstancias el asesor debía ejercer su rol de experto y proponer pautas de trabajo, que si bien no podían imponerse, difícilmente podían discutirse en el terreno de lo científico. Monereo (2005), *“conocer estrategias para solucionar situaciones problemáticas” ATP3*, y de administración en orden de la normatividad de la escuela que *“son cosas que igual te competen por ser asesor, además la visión que veo desde la dirección es más amplia ya que estoy a cargo de todos los maestros” ATP5*, así como la de *“apoyar al maestro y darnos a la tarea de investigar ya la situación de aprendizaje y de darle una sugerencia para que él lo aplicara con el alumno”, ATP6*

La asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, *“el programa de estudios, ese estamos analizando los doce principios pedagógicos, que hasta para mi es nuevo también D3*, ya hay mucha gente con tiempo para tomar cursos y mejorar su práctica pero bueno *“es una cuestión personal y profesional que se tengan que preparar y estudiar”D2* se van dando cuenta que tan dispuesta va a estar la gente para subir la calidad hay que darnos y dar calidad, *“es el mismo que hacer de ser director o asesor que se logre el éxito o sea si lo logro me siento muy satisfecho*

me gusta, me siento muy bien con mi ATP porque la estoy formando para que ella ocupe mi puesto y así poder seguir en esta evolución de lo que soy” D1

A través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro (Bolívar, 2006) *“su función tiene esta exigencia que repercute en lo académico, aparte de lo del tiempo yo creo que la capacitación y la profesionalización todo el tiempo se tiene que renovar y hace falta para lograr el desempeño docente y el trabajo de los docentes con los alumnos” D5*

A manera de conclusión en esta categoría de análisis se recupera la perspectiva que tienen los agentes educativos sobre las actividades de la función asesora en su práctica educativa para desarrollar los saberes; hacer, conocer y ser de la asesoría pedagógica:

En cuanto al saber hacer resalta que el asesor requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas en su función pedagógica, y que la falta de normatividad en su puesto los obliga a involucrarse en mil cosas, hacen un poquito de todo, aunque no se creen todólogos porque sí hay algo que no saben lo investigan y sobre todo las ganas de desarrollar su función de asesoría con acompañamiento continuo con los maestros y alcanzar los aprendizajes esperados.

Entre las actividades más sobresalientes que mencionan está el Programa Nacional de Lectura y el Programa de la Biblioteca, que si bien están involucrados en lo pedagógico, el manejo de estos programas es de control de evidencias para reportar a la zona. Sin embargo no tienen el impacto que esperan porque ante la indefinición de sus funciones, no saben lo que va a hacer diario, no hay agencia, ni perfil de funciones.

Además aunque tengan planeación de cómo van a trabajar la agenda, no funciona porque andan de multusos, para que se ocupen de lo importante y no de lo urgente, se debería por medio de la norma tener el puesto de asesor pedagógico y realizar lo que tienen que hacer y hacer esto lo mejor posible, se tienen que quitar muchos miedos ya que en la escuela todo mundo sabe lo que tiene que hacer, lo que tiene que entregar y no por miedo si no que están convencidos de que lo quieren hacer, entonces se espera que el ATP sea un buen líder que su impacto se dé en un proceso educativo en las aulas y en la escuela.

En el Saber ser se ha dibujado un perfil del asesor pedagógico colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, sin embargo en la práctica es la persona que orienta el trabajo de los maestros como alguien organizado y honesto, que debe atender a todos con respeto.

Un asesor es alguien que primero tiene una vocación de servicio está dispuesto a orientar, a brindar sus conocimientos, debe de tener liderazgo que movilice cosas e ideas con espíritu de servicio y responsabilidad compartida.

Es importante reconocer que el ATP debe manejarse con valores que construyan una convivencia pacífica con responsabilidad y sobre todo tolerancia porque vivimos en una sociedad diversificada, en un mundo globalizado en donde es muy importante aceptar al otro como es.

Y por último en el saber conocer en donde el asesor como experto en la materia, comprende, entiende y reelabora a profundidad los mecanismos pedagógicos para saber de las nuevas tecnologías, las nuevas metodologías de la enseñanza, los planes y programas de estudio 2011, los propósitos, los contenidos, las estrategias por competencias y proyectos de la Reforma Integral de Educación Básica.

3.1.2. Gestión Pedagógica.

La gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores, *“se requieran hacer en el momento si pero la gestión debe de ser otra, mas pedagógica de acuerdo al trayecto formativo que tienen los docentes es un trabajo de equipo pero ahora son más los requisitos que tenemos que cumplir por los estándares”***D1**

Para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos, *“la determinación y el liderazgo del asesor y el mío propio digamos que también he trabajado en esto administrativo, esto se llama gestión que es todo lo que tenga que ver desde papeles administrativos todo lo que tenga que ver con tu intervención en este caso en el puesto directivo o atp todo lo que tenga que ver con los maestros con todos los papas los personajes que intervienen en el funcionamiento de la escuela y yo creo que el atp requiere experiencia”* **D4**

Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje (Rodríguez, 2009) *“que sepa en qué programas va a asesorar y que esos programas lo hagan de forma competente eficaz y eficiente, requiero que haga sus cosas lo que tiene que hacer en tiempo y forma”* **D5**

El documento principal que se utiliza el es *“El PETE, el plan estratégico de transformación escolar”***ATP5**, *“Si porque hay dimensiones que me corresponden en el trabajo con los maestros, la organización escolar, las cuestiones pedagógicas dentro del aula, en la planeación, lo que hago, cuando lo hago que hago y así también la gestión escolar, ATP4*

En el PETE *“nos concierne la misión visión y código de ética que tiene la directora nadie nos ha dicho que hay un manual del pete pero si puedo delimitar mis funciones si puedo delimitar hasta dónde puedo y no puedo hacer hasta donde es mi competencia”* **ATP6**, ya que no es lo mismo lo que dice la teoría y la experiencia que va mucho más allá es reflexión en la acción, *“ver la teoría y luego la práctica y regresar a la teoría, es por eso que la directora subdividió en grupos,*

desarrollando un ámbito cada uno, nos dice que hacer y qué no hacer, si porque hacemos muchas cosas atendemos necesidades de los maestros, necesidades de los padres de familia de los niños de todo lo que te pidan” ATP7

Desde esta mirada, “el técnico pedagógico esta siendo la gestión pedagógica ya que se involucran en el PETE”D1, donde vienen cuestiones pedagógicas, el pete que estuvimos manejando de manera colegiada en las juntas de consejo técnico digamos que al final la información la concentramos” D2

Sin embargo desde la mirada de los Directores “el tiempo que dedica el asesor no cubre las cuestiones de la gestión escolar, desafortunadamente nos falta la infraestructura como institución, ya si falta una maestra pues ahí tiene que ir el atp al grupo si se requiere algo” D2, además, “como concepto se me hace una falacia completa para empezar tenemos un déficit enorme de maestros si yo en mi escuela me falta un maestro le tengo que decir al ATP que deje las cosas y mandarlo a grupo entonces en que tiempo hacemos todo los que nos dicen para solucionar lo que sucede en la cotidianidad de la escuela” D3

Por otra parte “los tiempos influyen mucho para la gestión pedagógica y a pesar de todo imagínate pues todos estos imprevistos llegaron a pintar la escuelita ni modo que le dijeras que no entonces tuve que suspender esa actividad” D4 y entonces la situación se complica, ya que, “no tengo espacios libres ni maestros ni personal para desarrollar una gestión escolar y alcanzar las exigencias de la Sep de los 600 puntos en enlace para determinar nuestro desempeño” D5

En esta categoría se reconocen las temáticas y discursos pedagógicos que más impactan en la función del ATP en cuanto a la Gestión Pedagógica, que es un quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico, que está representado por el plan estratégico de transformación escolar que en voces de los agentes la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje, que se sepa en qué programas se va asesorar y que esos programas lo hagan de forma competente, eficaz y eficiente, se requiere que se hagan en tiempo y forma.

Sin embargo los conocimientos que tienen de la gestión pedagógica como lo dicen los directores es muy escasa ya que los sujetos actores gestionan desde las ideas, referentes pedagógicos que tienen, las emociones o estados de ánimo y las prácticas, en términos metodológicos como una herramienta de intervención pedagógica. Pero en la práctica es diferente porque no se cuenta espacios libres ni maestros ni personal para desarrollar una gestión escolar y alcanzar las exigencias de la Sep de los 600 puntos en enlace para determinar el desempeño y gestión pedagógica.

3.1.3. Formación y Profesionalización Continua.

El término profesionalización según Álvarez (1998) se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes, *“un maestro que tiene que estar preparado en un cargo técnico pedagógico” ATP1*, así como *“proponer estrategias y actividades de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños” ATP2*, en otros términos *“el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza” ATP3*

Los profesores de educación básica se convierten en profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, *“la profesora inspectora me invito a ser ATP primero porque es de confianza, ven la responsabilidad de ser emprendedor de lo que me den ya que es lo que tengo que hacer” ATP3* y su formación persigue la apropiación de las habilidades necesarias para enseñar (saber hacer y ser), *“yo lo platico con el maestro director le propongo mi idea de hacerlo quiero ver otro campo de trabajo dentro de la escuela ya trabaje 25 años con niños y ahora quiero trabajar con los maestros estar en otra dimensión en otra aspecto para también conocer el tipo de trabajo que hace un atp que es lo que hace y que es” ATP4* y no únicamente el dominio de los contenidos la materia (Altet, 2005).

Sin embargo esta profesionalización se ve desdibujada cuando llegan los maestros a ser ATP unos por intereses personales , *“primero soy asesor técnico*

*administrativo, hice el cambio de ata a atp porque quería participar en carrera magisterial le informe a la directora y la supervisora, ya que como ata no podía participar en carrera magisterial y como atp si”***ATP5**, otros por cuestiones de los directores “*yo llego por propuesta de la directora, es una muy buena oportunidad una nueva experiencia, ella me explico necesitaba una gente que le gustara lo que hace dinámica propositiva”* **ATP6**

Frente al ejercicio de sus múltiples funciones y la indefinición de sus posiciones profesionales-laborales, “*yo tuve una cirugía, en el mes de febrero y en agosto otra cirugía entonces no puedo y presento la incapacidad el 2 de octubre y ya no puedo entrar con el grupo y me quedo como ATP.”* **ATP1**, además de no puedo ir a grupo, la directora “*me pidió que la apoyara en le dirección, me ocuparon porque necesitaban a alguien para el proyecto, para cubrir el espacio de la gente que requerían en ese momento”* **ATP2**

Padecen la incomprensión de un sistema en el que, sin duda alguna, se justifican; sin embargo, lejos de ello, los lugares que “ocupan” son, en ocasiones, pretexto de ubicación laboral sin mayor trascendencia que comodidad o afinidad. Calvo (2007), “*bueno lamentablemente por un problema médico, del oído, no oigo del lado derecho entonces como para estar en grupo uno tiene que estar y me quede como cambio de actividad en funciones de atp”* **ATP7**

Una sociedad de calidad no puede sostenerse sin profesores de calidad, sin centros escolares de calidad. “*programa de comunidades autónomas o de aprendizaje en eso es en lo que estoy tratando de implementar primero estoy estudiando, ya cuando tengo todo listo entonces si ha enfocarlo con los compañeros para hacerlo en línea y de la misma forma los demás lo pueden hacer”***ATP3** así como “*chechar la comprensión y fluidez y lectora además el programa de uso de materiales que hay en la biblioteca tanto de la escuela como del aula, materiales que puedo bajar de enciclopedia y el programa del uso de las tics”* **ATP4**

Lugares y personas para los que conocimiento y su expresión ética y estética sean fundamentales en la finalidad de su trabajo y que se traducen en niños y adolescentes, buenas personas, capaces de desarrollar un pensamiento propio y crítico Bazarra (2004), *“forme un comité de maestros que me van ayudar a planear las actividades y a través de esas actividades pues como ellos tienen más relación con los niños ellos pueden ver más las necesidades” ATP5*, ya que *“con tantas actividades que ponemos de la lectura como yo te dije la lectura a mí me gusta la propuesta las actividades me gustan realizarlas pero así de repente los compañeros como que otra vez vamos a hacer esto nos cambian mucho” ATP6*, por eso, *“como propuesta la casa rodante a mí me gusta mucho poner ahí los libros el tendedero de libros ya vamos a empezar ya que no tenemos un espacio queremos que los niños vean que les llame la atención a lo mejor no vienen todos pero empiezan a venir, a mí se me ocurrió un día de campo leyendo entonces ya que venga la actividad” ATP7*

La importancia de la función de los asesores técnicos pedagógico es crucial, debido a que el docente necesita estar siempre capacitado en cuanto a los nuevos modelos de enseñanza, metodología y uso de la tecnología. *“nos enfocarnos en avance programático: checar actividades, adecuaciones; propósitos; recursos con los que cuenta, revisar planeación y detectar en observaciones situaciones de aprendizaje” ATP1*, además de que los *“avances programáticos de cada maestro, la revisión también ejercicios de material de matemáticas ver su planteamiento” ATP2*, y estar al tanto de lo que suceda en la escuela *“revisar los avances programáticos, no es una función fácil pero debes de estar enterado de todo tienes que resolver problemas de los maestros, trabajar con ellos para darles las estrategias que te están solicitando” ATP3*

La formación continua es un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones. Reyes y López (2007), por esto hay que *“revisar la planeación de clase de los maestros, su avance programático, revisar y consultar con el maestro director, hacer adecuaciones curriculares, diseñar actividades para lograr los aprendizajes*

esperados y así formar ciudadanos democráticos críticos creativos y reflexivos”**ATP4**, con esto puedo “ayudar a planear las actividades con los maestros de la biblioteca para implementarlas en la escuela y a través de esas actividades atraer a los niños en la lectura así como el aula digital” **ATP5**,

En conclusión apoyar a los compañeros, en la lectura a proponer y realizar las actividades y “darnos a la tarea de investigar la situación de aprendizaje y de darle una sugerencia para que él lo aplicara con los alumnos” **ATP6** y gran parte es, “revisar lecturas buscar y pensar estrategias para la lectura actividades que sean novedosas para los niños ser facilitadores de información para que no sea tan pesado para el maestro organizar las actividades de lectura” **ATP7**

El término profesionalización según Álvarez (1998) se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes. Es por esto que el ATP es “quien apoya en las cuestiones técnico pedagógicas ahora ya se está perfilando más claramente lo que tienen que hacer el ATP” **D1**, sin embargo no se ha hecho suficiente porque “yo creo la SEP no ha definido bien si los ATPs son pedagógicos o es apoyo administrativo esta en el deber ser pero en la práctica esto es muy diferente, podrían decir que si está ya en papeles pero no está como un puesto ya que no existe como tal es un maestro, bueno no está bien establecido” **D4**

Por otra parte para los Directores queda claro que “como el nombre lo dice sobre todo enfatiza en cuestiones técnica y pedagógicas, además que debe contar con los conocimientos para poder participar en lo que se le solicita” **D5**, ya que como ellos aceptan que “ahora el acompañamiento tienen más características de técnico pedagógico y a veces nos cuesta mucho trabajo adaptarnos a los cambios” **D2**, sin embargo esto “debería de existir jurídicamente como tal el ATP ahora le han querido dar ese cambio si ya va a tener sus funciones como tal” **D3**

Los profesores de educación básica se convierten en profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, y una forma de lograrlo es como llegan a la función del ATP, “fue elegida porque tiene un trayecto formativo totalmente vinculado al

español tiene muchos años en la escuela conoce como es el personal todo eso me hizo inclinarme por ella” D1 y su formación persigue la apropiación de las habilidades necesarias para enseñar el saber hacer y ser (Altet, 2005) *“me llamo la atención su experiencia en el momento que los conocí primero me intereso que estudios tienes cada uno ó sea la maestra ha tomado los diplomados de la Riieb tiene interés cuando llegaba algo nuevo me demostraba el interés de dímelo no era material que me llegaba solamente a mi tu quiere aprender llévatelo” D3*

Sin embargo están los directores que no contaron con esta posibilidad ya que, *“Aquí en esta escuela cuando yo llegue la maestra ya estaba como atp, desafortunadamente no hay un perfil para él deberíamos tener los elementos de formación profesional para ser atp pero no siempre es así” D2*

En esta categoría se enfatiza en el reconocimiento de aquellas actividades de formación académica que les interesen a los ATPS para estar preparados profesionalmente en las nuevas metodologías de la enseñanza en las que se basa el Programa de estudios 2011.

Se percibe en las voces de los agentes que tres de ellos estaban en el puesto porque tuvieron una situación médica que les impedía estar en grupo y por esa razón estaban realizando la función, pero que son maestros con conocimientos sobre la docencia y poco para ser ATPs, los demás fueron elegidos por los directores por sus competencias de liderazgo, conocimientos adquiridos en diplomados y la experiencia pedagógica para realizar la función de ATP.

Los agentes reconocen su falta de preparación profesional en la asesoría pedagógica, aunque realizan muchas actividades para apoyar a los docentes en su labor cotidiana utilizando los conocimientos que tienen a su alcance, y aunado a la indefinición de sus funciones y a la incertidumbre de su estancia en la función de ATP por las reformas educativas que se han establecido recientemente.

3.1.4. Valoración de las necesidades y Recomendaciones de la función del ATP.

Esta categoría permite indagar cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrentan los ATPs durante la realización de sus actividades pedagógicas. Los agentes educativos exponen sugerencias y requerimientos que consideraran pertinentes para abordar la función asesora.

Función del ATP

Para cumplir plenamente con la función de asesoría teniendo claro el alto nivel del contenido afectivo del proceso, el atp debe guarda un adecuado nivel de equilibrio emocional *“solamente que como los papas se quejan de los cuidadores, para ellos somos cuidadores, sino en buscar soluciones a situaciones en cuanto a este se te presente un problema” ATP1* y siempre recordar que su principal instrumento de trabajo es su propia persona, motivar al asesor técnico pedagógico a reflexionar sobre su práctica educativa, desde la perspectiva de la interacción humana (Gairin, 1999). *“yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé soy la intermediaria” ATP4*

Saber Hacer

Entre las actividades que menos les gusta realizar los ATPs se identifican con *“como maestros no nos damos el tiempo para revisar a fondo nuestro trabajo muchas veces los avances están hechos por compromiso porque no hay una verdadera planeación” ATP2*, así como *“te den libertad de acción porque los maestros venían acostumbrados de algo que era antes y ahora yo quiero hacer otras cosas y hay una situación de choque y eso me gusta pues algunos lo aplauden pero hay dos tres que dicen no pues no, la minoría no está de acuerdo, estoy en ese proceso de idear una estrategia para convencer a estos maestros de que cual es mi función” ATP4*

Lo significativo fue encontrar más cosas que el ATP disfruta realizar *“ahorita mi logro, es el más satisfactorio, lo mío siento que en este momento es la biblioteca nunca se había abierto en esta escuela todavía me falta mucho, de eso se trata que las cosas satisfactorias sean las que nos llenen para lograrlo”* **ATP5** y en consecuencia el trabajo se valora por lo que se hace, *“me satisface cuando por alguna razón los maestros llegan a faltar voy y atiendo a los niños en esa atención que se les da a los niños la mayoría de los grupos aceptan al maestro que funciona como atp”* **ATP7**

También es relevante como trabaja de manera cooperativa ya que *“trabajar en conjunto para entender lo que estamos haciendo y reflexionar el logro de los 600 puntos, que como somos escuela de calidad nos dan estímulos eso ayuda mucho”* **ATP1**, esto lleva a la reflexión que *“me gusta compartir y ayudar en resolver problemas, me gusta crear cosas diferentes para los niños para que pues tengan la manera de acercarse a uno a través de la lectura, me divierte me llena vamos a tener un gran avance en los niños, me gusta que ellos también aprendan y aprender de ellos y muy contenta porque nos hemos organizado y hecho cosas para que los mismos compañeros vean que estamos trabajando”* **ATP6**

Las situaciones con más valoran los ATPs es la concepción que tienen de la asesoría y su finalidad ya que *“la asesoría puede contribuir al logro educativo pero además nos exigen que tenemos que mejorar la calidad educativa por medio de exámenes estandarizados que vienen de la ocde, están llamando a evaluaciones de formación”* **ATP3**, por otra parte están interesados por la mejora continua porque, *“ahorita logra un mejor desempeño si se puede estoy segura que si se logra porque me convence el nuevo enfoque educativo para que se consolide y desarrolle mi función de asesoramiento y tener una mejor calidad educativa de vida mientras yo pueda permanecer aquí como apoyo como maestra como parte de esta escuela, doy lo que yo puedo lo que tengo para los demás”* **ATP4**

La finalidad de su trabajo es valorado por ellos mismos cuando reflexionan en su hacer, *“si es muy relevante hasta este momento me puedo dar cuenta de que lo que yo implemente en la escuela se ve reflejado en los alumnos en su*

aprovechamiento académico en los resultados que puede tener la escuela en enlace, soy ATP mis motivos son los niños muy enfocada en ellos cuando en años anteriores la verdad es que no pero ahorita estoy muy enfocada en ellos lograr algo que yo implemente y en la escuela que se vea reflejado en ellos” ATP5

Cuando el ATP logra interiorizar la reflexión en su hacer se valora así mismo, *“pues relevancia para mí es importante organizarme y actualizarme y es algo que a mí me gusta entonces se me facilita no lo sé todo pero estamos en el proceso como asesores necesitamos estar capacitados, leer, estar informando de todos los programas como son escuela abierta en el marco de la convivencia en eduquemos para la paz como escuela de jornada ampliada” ATP6*, ya que esto tiene como consecuencia la finalidad de la asesoría, *“se puede lograr esto con el acompañamiento que le demos a los profesores estrategias que se van diseñando y vamos mejorando poco a poco un buen acompañamiento capacitarme más que necesito volver a leer y a releer planes y programas, entonces esfuerzo y dedicación” ATP7*

Saber Ser

Entre las situaciones que se le presentan al ATP en este sabes que son *“menos satisfactoria que te pueden quietar el puesto, esto es a necesidades de la escuela en el momento en que la maestra directora o quien este en la oficina todos traen su equipo de trabajo con los maestros entonces en qué momento de mandan a grupo” ATP1*, ya que esto no depende de los intereses del ATP, *“aquí no es lo que uno quiere si no lo que ellos deciden ya sea que eres más indispensable estar en grupo o en este momento estar en la dirección ayudando” ATP2*

Entre las situaciones que le son complejas e impiden un desarrollo efectivo de su función se encuentran, *“principalmente el compromiso con la escuela, no hay maestros no hay personal, me gusta mucho que mi jefa es responsable como la cabeza de la escuela hay mucha responsabilidad y si hay mucho compromiso por parte mía la de la comunidad.” ATP3*, por otra parte la valoración en este saber se centra en *“que el atp no es valorado, el que está en la dirección y sirve para sacar*

copias sirve para cubrir grupos el que está más desahogado está más tranquilo no tiene tanta carga ya que esto no es seguro aunque tengo planta definitiva es como maestra de grupo y no como ATP tengo que asumir que mi rol es maestra” ATP5

Por otra parte no todos los ATPs son iguales y hay diferencias sustantivas entre ello ya que, *“yo siento un compromiso porque yo creo que compartiendo se llega a hacer un trabajo muy bueno y también tener las palabras el ánimo de dirigirse a cada compañero he aprendido a ser muy respetuosa en el trato con ellos” ATP6*

Así la valoración de su función se centra en, *“el acercamiento que vamos teniendo con cada uno de los profesores porque muchos de ellos apoyan también a la escuela y es muy satisfactorio, yo creo que también es el trato que estamos dando yo creo que es muy importante porque no es lo mismo ver a una persona que va enojada que va molesta que va frustrada que si tenemos problemas pero tenemos que resolverlos” ATP7*, para esto siempre cuentan con el apoyo de la dirección porque al, *“tener más contacto el que tus autoridades y trabajar en conjunto para entender lo que estamos haciendo y reflexionar” ATP1*

En esta valoración de su función asesora consideran a este saber ser como, *“los valores, demostrarlos con el ejemplo con los niños trabajarlos en el aula, tolerancia, respeto, honestidad, ahorro, cooperación el valor de que debemos manejar y trabajar con los niños como una base que les ayude a lograr un mejor aprendizaje” ATP2*, es de suma importancia contar con, *“un contraste completamente de lo que uno debe de ser o lo que uno es para lograr algo positivo cada día y para lograrlo hay que formar ciudadanos democráticos, educar en valores” ATP6.*

La importancia de los valores ya que *“no hay beneficios, por ejemplo ahorita están con lo del dinero, aquel que tiene todos los bienes del mundo si no tiene valores de nada le sirve dependen de los objetos y no están valorándose por el mismo si valoramos nuestras cosas por los bienes por lo que podemos tener y podemos manipular” ATP3*, y es por esto que, *“yo espero que la función del atp sea reconocida sea valorada y que deberás nos den esa función que deberás*

tengamos todo el tiempo para dedicarnos a un buen acompañamiento un buen servicio una buena atención a lo que deberás estar designado” ATP7

Los valores se desarrollan en la práctica por eso “si con una actitud pesimista de que no se puede entonces para que lo hago si de todos modos no me lo van a reconocer pues no ya es cuestión también completamente personal y de valores, Una palabra que encierra todos los valores es responsabilidad al yo asumir mi responsabilidad pues voy a cumplir con un compromiso voy a actualizarme voy a apoyar a echarle ganas voy a hacer lo que me toca lo que tengo que hacer con entusiasmo lo que sea lo estoy cumpliendo y voy a estar satisfecha que hice lo que tenía que hacer” ATP4

El saber ser se expresa en la manera en que un individuo interactúa con sus pares, “para mí los valores creo que son fundamentales en una persona porque de ahí tu puedes desenvolver dentro de la sociedad este puedes lograr una convivencia, el intercambio de aprendizaje enriquecer conocimientos este pues es algo fundamental en la persona que te va a ayudar en un futuro si no tienes los valores se te van cerrando puertas entre los valores que manejo el primero es el respeto, la responsabilidad la tolerancia estos para mí son fundamentales otro sería la solidaridad el amor” ATP5

Saber Conocer

El ATP como un facilitador de conocimientos que va adquiriendo tiene en cuenta que “todos aprendemos sobre todo trabajar de manera armoniosa, respetuosa fácil porque al tener tu el recurso con los maestros de una planeación de un trabajo que se hace diariamente en su salón es satisfactorio” ATP1, “me siento a gusto de apoyar dar lo que yo sé en cuanto yo tengo a mis medios este de mi experiencia de lo que puedo aprender en los cursos de actualización, actualización y entonces yo no he dejado de aprender “ ATP4

Por otra parte la manera en que se construyen nuevos conocimientos depende mucho de su aceptación ya que, “los cursos me han gustado mucho, de verdad me están gustando por ejemplo el primero que tome fue de tics en un curso básico

y ahora estoy en tics para elaborar proyectos educativos a mi me interesa más proyectos porque los maestros los han manejado en su salón y yo realmente no sé cómo se manejan por eso me metí ahí estoy aprendiendo que es un proyecto el lapso de tiempo eso me gusta que me ayuden a mí como atp” ATP5

Esto lleva al ATP a aceptar la forma en que aceptan la capacitación ya que, *“siempre que hay curso me gusta porque aprendo mucho, a mí me gusta mucho organizar crear y compartir un trabajo que va a hacer benéfico para los niños en primer lugar y después para los compañeros” ATP6*, ya que este es un medio en donde, *“aprendemos del acercamiento con los compañeros de ida y de regreso uno aprende de ellos y ellos aprenden de uno y va uno mutuamente aconsejándose dando estrategias, diseñando secuencias didácticas” ATP7*

Sin embargo la manera de construir conocimiento no siempre es positiva, ya que *“no me gusta que tenemos que ir a curso pero si tenemos vida privada, ya que somos seres humanos y quieren que te capacites los fines de semana cuando tu fin de semana acuerdo a esta nueva norma de gobierno con nuevos lineamientos que te tienes que actualizar” ATP3*

Para cumplir plenamente con la función de asesoría teniendo claro el alto nivel del contenido afectivo del proceso, el atp debe guarda un adecuado nivel de equilibrio emocional, *“de tener una comunicación y una empatía creo que también es indispensable una simpatía” D1* y siempre recordar que su principal instrumento de trabajo es su propia persona, *“el técnico pedagógico debería ser una persona que esté bien preparada en el caso de la maestra que esta de atp aquí su trabajo es excelente , muy bueno como atp pero considero que le faltaba sistematizar en general sistematizar su trabajo y organizarse” D2*

Motivar al asesor técnico pedagógico a reflexionar sobre su práctica educativa, desde la perspectiva de la interacción humana (Gairin, 1999), *“quiere aprender, tiene interés se llevaba el material que le prestó y lo revisaba y lo aplicaba D3*

En esta categoría en donde los agentes educativos valoran la función asesora del ATP en subcategorías teniendo como situaciones principales en el saber hacer; es la importancia que le dan a la planeación, ya que es una de sus principales funciones revisar los avances programáticos y dar seguimiento a las indicaciones que se proponen a los maestros. Trabajar de manera colaborativa para acompañar a los docentes y lograr los objetivos educativos en el plan de estudios 2011.

En el saber ser la situación es compleja, ya que todos los ATPs concuerdan con la incertidumbre de su estar en esta función, ya que en cualquier momento pueden dejar de hacerla y pasar a estar frente al grupo y esta situación los mantiene tensos y a no comprometerse totalmente en su función. Sin embargo hay una motivación intrínseca de vocación para realizar lo que hacen siempre apoyando a los profesores de la mejor manera y construyendo juntos con ellos una convivencia pacífica y basada en valores.

En el saber conocer los ATPs se identifican como un facilitador de conocimientos que van construyendo con los maestros de forma colaborativa para aprender todos juntos de manera permanente.

Valoración de las necesidades del Director que se requieren del ATP

La economía de la ciencia y la tecnología actual se encuentra atrapada en la visión hipermoderna de conocimiento, esta visión redujo el saber a conocimiento científico-tecnológico, y éste a su vez se redujo al mero *“aprender a hacer” todas estas cuestiones de lectura que se vienen como ella tiene la experiencia y la preparación de literatura como estamos en el mismo canal* **D1**. Instrumental-técnico-funcional *“son el manejo de planes y programas los materiales que nos dan aunque considero que no todo los conocemos al 100 ni no se disposición para aprender”* **D2**,

Por los cambios económicos y educativos globalizadores del mundo, olvidando que el conocimiento también es un saber ser, *“sea considerado en todo lo pedagógico ya que ella está involucrada directamente y tenemos una oportunidad de aprender de manera diferente de autoaprender”* **D3**, y por otra parte digo que *“que todo su tiempo sea dedicado precisamente a darle acompañamiento a los alumnos y maestros que ellos requieran sobre todo pero sin descuidar que aunque algunos nos demandan más que otros descuidar a los que más necesitan”* **D5**

Y por último en un “saber vivir”; lo cual constituye la aspiración humana más profunda de los sujetos. Moreno (2012), *“interviene la personalidad de tener disposición debe ser asertivo debe tener un buen manejo de las relaciones humanas para empezar eso es de entrada la interacción con los compañeros eso debería ser la primera”***D1**, así como una de las cualidades más sobresalientes del ATP, *“ser un buen líder, delegar funciones y trabajar de manera colaborativa, requiero una persona con experiencia, áreas de servicio y confianza que haya una relación con efectiva comunicación de respeto entre director y atp la maestra tiene la autoridad por ser parte de la dirección”* **D3**

La personalidad en el ser de la función asesora es primordial para los directores *“una persona que tenga esa pedagogía esa vocación de ayudar ,una persona comprometida a dar tiempo de calidad, que se sienta aceptado y querido a dar acompañamiento a todos los alumnos principalmente a los que lo necesiten apoyo”* **D4**

Para cerrar con estas sugerencias la más importante es, estar comprometidos con la función de asesoría pedagógica, que tenga bien definido el perfil y que se compartan el liderazgo y espíritu de servicio para que las cosas se hagan sus en tiempo y forma.

Para concluir con el análisis cualitativo se presentan en las siguiente tablas los comentarios más recurrentes en cada una de la dimensiones de lo que se requiere desde la visión del ATP y de los directores.

Tabla 2. Saberes de las categorías analíticas.

Saberes	Asesoría pedagógica:	Gestión pedagógica
Saber hacer	Requiere del compromiso propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas. La falta de normatividad en su puesto los obliga a involucrarse en mil cosas. Desarrollar su función de asesoría con acompañamiento continuo con los maestros y alcanzar los aprendizajes esperados	Es un quehacer coordinado de acciones y de recursos para las funciones de gestión pedagógica se realicen en tiempo y forma. La calidad de la gestión dará la calidad de los aprendizajes. Se requiere hacer gestión pedagógica haciéndola.
Saber ser	sea un buen líder que su impacto se dé en un proceso educativo en las aulas y en la escuela El perfil del asesor pedagógico colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible. Tener una vocación de servicio. Manejarse con valores que construyan una convivencia pacífica con responsabilidad y sobre todo tolerancia	Ser competente, comprometido, eficaz y eficiente en la calidad humana.
Saber conocer	Reelabora a profundidad los mecanismos pedagógicos para saber de las nuevas tecnologías, las nuevas metodologías de la enseñanza, los planes y programas de estudio 2011, los propósitos, los contenidos, las estrategias por competencias y proyectos de la Reforma Integral de Educación Básica.	Interpretar el plan estratégico de transformación escolar como una gestión para el aprendizaje. Que se sepa en qué programas se va asesorar y que esos programas los conozca a profundidad. Investigar más de gestión pedagógica por el escaso conocimiento que se tiene

Como se observa en la tabla anterior lo más significativo de las dos dimensiones tanto en la asesoría como en la gestión pedagógica en el hacer es un compromiso del quehacer coordinado para brindar apoyo y atender ambas categorías de manera eficaz y eficiente para lograr los aprendizajes esperados.

Por otra parte en el saber ser en las dos categorías el liderazgo competente y comprometido con una vacación de servicio, manteniendo un alto valor a la convivencia pacífica, responsabilidad y tolerancia en la calidad humana.

Y por último en el saber conocer interpretar y reelaborar la asesoría y gestión pedagógica a profundidad por medio del plan y programa de estudios 2011 para desarrollar competencias pedagógicas de acuerdo a contexto educativo actual.

Tabla 3. Necesidades y Recomendaciones en la Formación Continua.

Saberes	Necesidades	Recomendaciones
Saber hacer	Reconocimiento de aquellas actividades de formación académica que les interesen. Trabajar de manera colaborativa para acompañar a los docentes y lograr los objetivos educativos en el plan de estudios 2011.	sea considerado en todo lo pedagógico ya que ella está involucrada directamente y tenemos una oportunidad de aprender de manera diferente de autoaprender
Saber ser	Tener una motivación intrínseca de vocación para realizar lo que hacen siempre apoyando a los profesores de la mejor manera y construyendo juntos con ellos una convivencia pacífica y basada en valores.	Ser un profesional de la asesoría a los docentes. Debe ser asertivo y tener un buen manejo de las relaciones humanas para empezar eso es de entrada la interacción con los compañeros. Ser un buen líder
Saber conocer	Estar preparados profesionalmente en las nuevas metodologías de la enseñanza en las que se basa el Programa de estudios 2011 y la asesoría pedagógica. Identificarse como un facilitador de conocimientos que van construyendo con los maestros de forma colaborativa para aprender todos juntos de manera permanente.	Manejar a profundidad los planes y programas, los materiales que nos dan aunque considero que no todo los conocemos al 100 ni no se disposición para aprender

La anterior tabla nos muestra por una parte las necesidades del reconocer en el saber hacer el trabajar de manera colaborativa con un saber ser que incluya motivación y vocación de servicio para que con el saber conocer se profesionalicen los agentes educativos como facilitadores de conocimiento en un aprendizaje continuo. Por otra parte, las recomendaciones van muy en concordancia con sus necesidades ya que el aprender a aprender es un reto en el saber hacer para ser un profesional en la asesoría con un buen manejo de las relaciones humanas y así profundizar el saber conocer en los planes de estudio.

1.2. Análisis Cuantitativo

El análisis de datos cuantitativos según Hernández (2010) se efectúa sobre la matriz de datos utilizando el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), estos fueron codificados de acuerdo a las variables establecidas para describir la frecuencia en que estos se desarrollan, las categorías que se establecieron para el análisis del cuestionario en la parte cerrada son las siguientes:

1. Formación y actualización
2. Asesoría Académica
3. Valoración del Asesor Técnico Pedagógico
4. Datos personales

Y por la parte abierta del cuestionario se establecieron las siguientes Categorías en Sugerencias:

1. Saberes Científicos
2. Saberes Técnicos
3. Saberes Humanos

3.2.1. Formación Continua

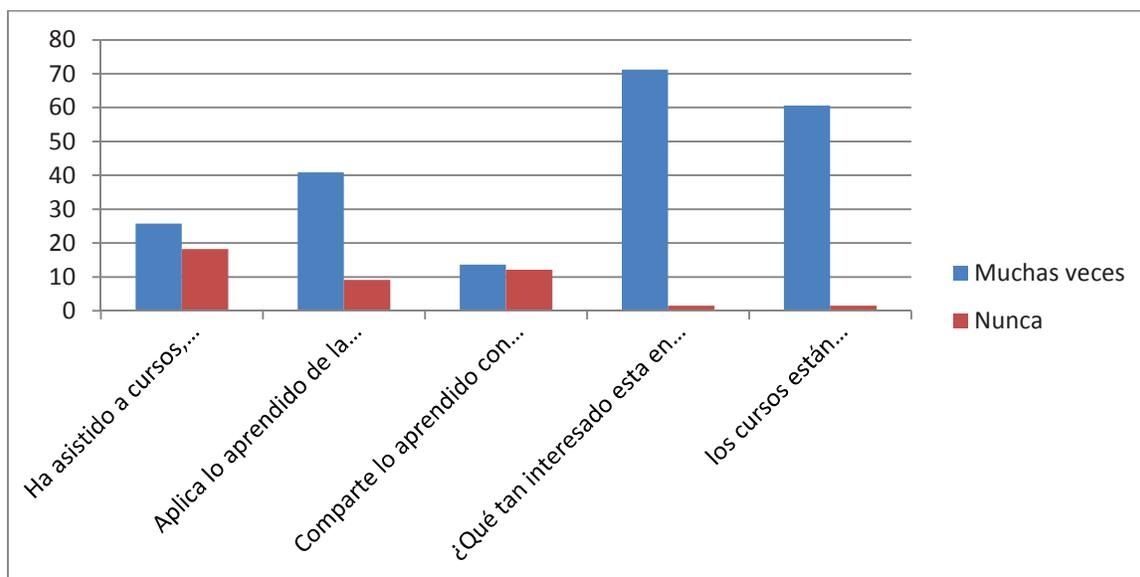
Enfatiza en el reconocimiento de aquellas actividades de formación académica que les interesen a los ATPS con la finalidad de desarrollar adecuadamente su función asesora.

En la gráfica 1 que se presentan las variables de muchas veces y nunca para indicar la forma en que los profesores describen su formación continua. Se observa que 71% de los profesores están interesados en profesionalizarse, 60% dice que los cursos están relacionados con su quehacer educativo, 40.9% aplica lo aprendido de la actualización en su práctica educativa, 25.8% ha asistido a cursos

y diplomados, y finalmente 13.6% de los profesores lo comparten con sus homólogos.

Por otra parte 18.2% nunca ha asistido a cursos y diplomados, 12.1% no aplica lo aprendido de las actualizaciones en su práctica, 9.1% no aplica lo aprendido de la actualización en su práctica docente y 1.5% no están interesados en profesionalizarse en su quehacer educativo.

Grafica 1. Formación Continua



3.2.2. Asesoría Académica

Recupera la perspectiva que tienen los agentes educativos sobre las actividades en la función asesora en su práctica educativa.

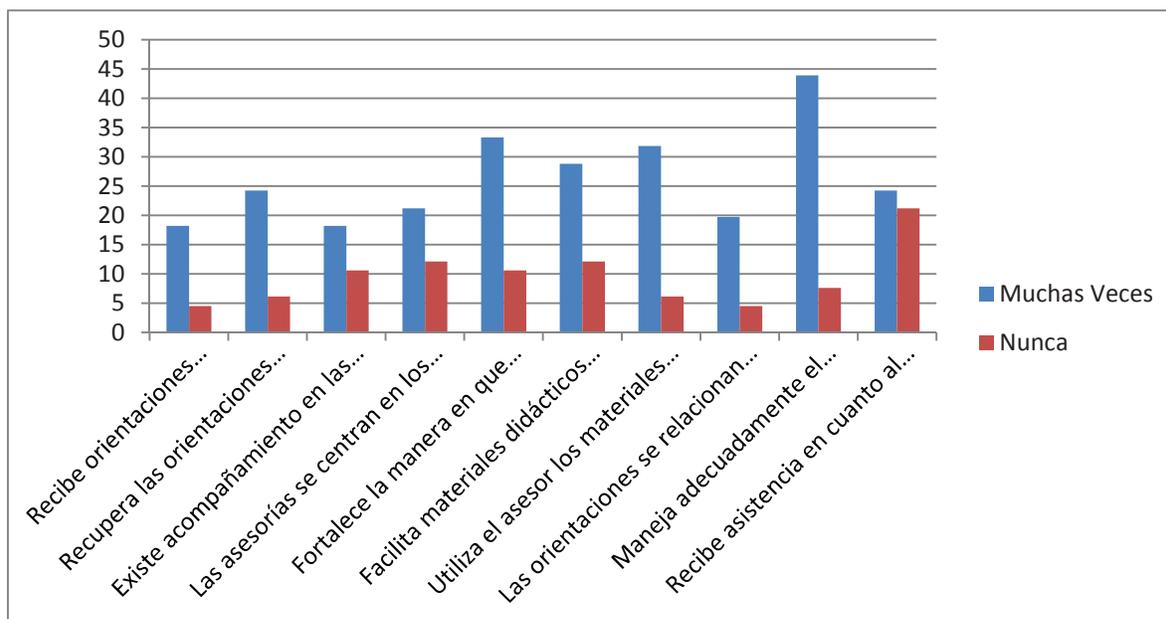
Saberes Científico

Son los conocimientos y habilidades que el ATP debe conocer de su práctica educativa.

En la gráfica 2 que se presentan las variables de muchas veces y nunca para indicar la forma en que los profesores describen la asesoría académica en el saber conocer que es proporcionada por el ATP. Se observa que el 43% de los

profesores dice que el ATP maneja adecuadamente el acervo para la biblioteca escolar, 33% dice que fortalece la manera en que planea sus actividades en el aula, 31.8% afirma que utiliza los materiales de apoyo de la SEP, 28.8% facilita materiales didácticos en la escuela, 24.2% recupera las orientaciones pedagógicas en su planeación docente y recibe asistencia en cuanto al funcionamiento del aula digital, 21.2% centra las asesorías en los procesos de aprendizaje, 19.7% las asesorías se relacionan con el uso de recursos didácticos y finalmente 18.2% existe acompañamiento en las situaciones de aprendizaje y recibe orientaciones por parte del ATP.

Gráfica 2. Asesoría Académica: Saber Científico



Por otra parte el 21.2% de los profesores sostiene que no recibe asistencia en cuanto al funcionamiento del aula digital, 12.1% afirma que el ATP no centra las asesorías en los procesos de aprendizaje y que no se le facilita materiales didácticos en la escuela, 10.6% no fortalece la manera en que planea sus actividades en el aula y señala que no existe acompañamiento en las situaciones de aprendizaje, 7.6% reconoce que no maneja adecuadamente el acervo para la biblioteca, 6.1 sostiene que no utiliza los materiales de apoyo de la SEP y no

recupera las ocupaciones pedagógicas en su planeación docente y finalmente 4.5% no considera que las orientaciones se relacionan con el uso de recursos didácticos y no recibe orientaciones educativas por parte del ATP.

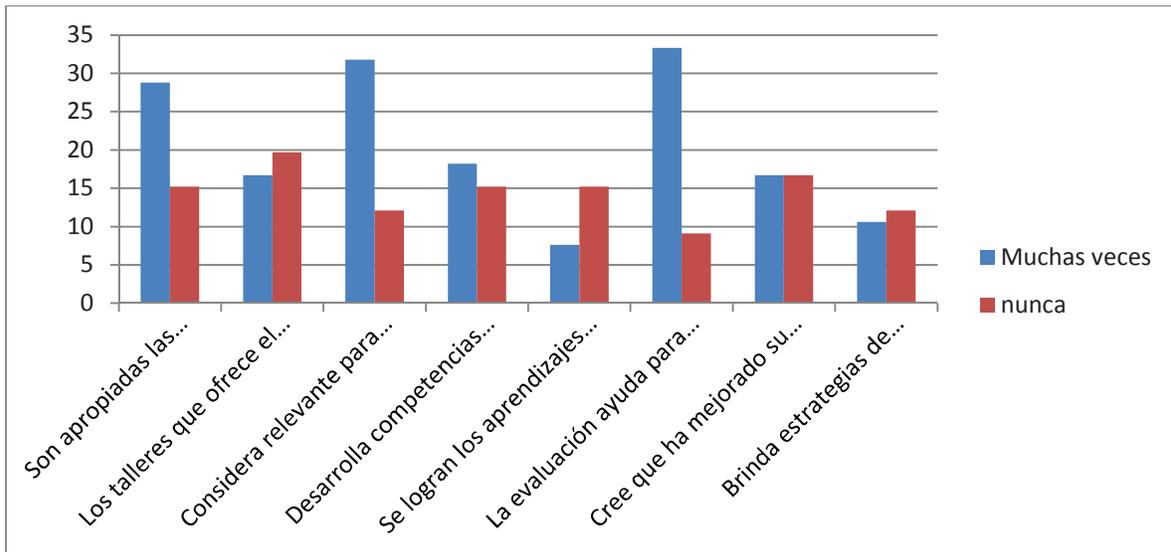
Saberes Técnicos

Son las habilidades y destrezas que debe saber aplicar el ATP en su función pedagógica.

En la gráfica 3 que se presentan las variables de muchas veces y nunca para indicar la forma en que los profesores describen la asesoría académica en el saber hacer que es proporcionada por el ATP. Se observa que el 33.3% de los profesores dice que la evaluación ayuda para aprender a aprender, 31.8% reconoce que los talleres que ofrece el asesor fortalecen su formación profesional, 28.8% piensa que son apropiadas las capacitaciones que ofrece el ATP, 18.2% desarrollo competencias docentes a través de la asesoría del ATP, 16.7% piensa que los talleres que ofrece el asesor fortalecen su formación profesional y cree que ha mejorado su comprensión de las propuestas curriculares a través de la intervención del ATP, 10.6% piensa que brinda estrategias de solución de problemas académicos en el aula y finalmente 7.6% sostiene que se logran los aprendizajes esperados y los estándares por medio de la asesoría del ATP.

Por otra parte 19.7% de los profesores piensan que los talleres que ofrece el asesor no fortalecen su formación profesional, 16.7% cree que no ha mejorado su comprensión de la propuestas, 15.2% señala que nunca son apropiadas las capacitaciones que ofrece el ATP, y no desarrolla competencia docentes a través de la asesoría del ATP y no se logran los aprendizajes esperados y los estándares por medio de la asesoría del ATP, 12.1% no considera relevante para su práctica las asesoría que brinda el ATP y 9.1% piensa que la evaluación no ayuda para aprender a aprender.

Gráfica 3. Asesoría Académica: Saber Técnico

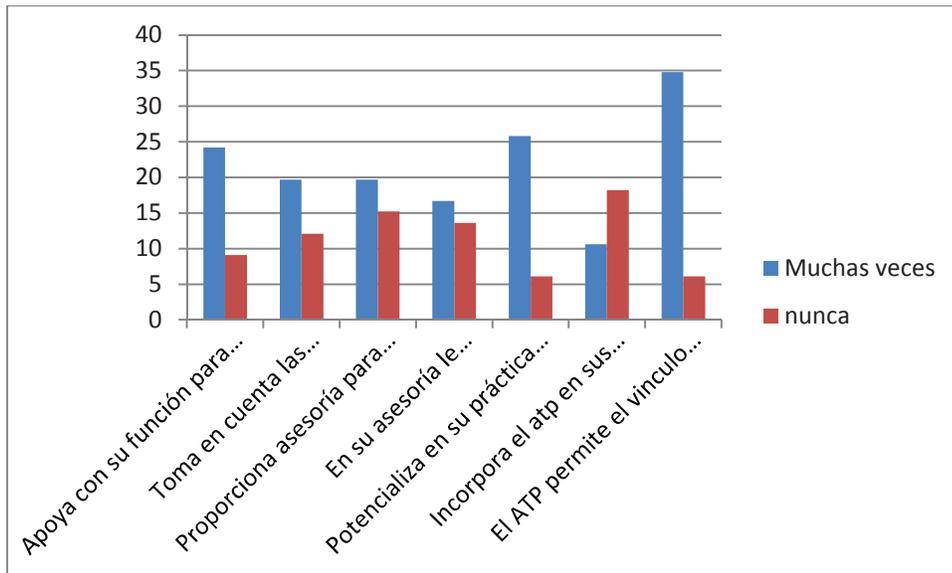


Saber humano

Son las actitudes y las conductas en que basa el ATP su función de asesoría pedagógica.

En la gráfica 4 que se presentan las variables de muchas veces y nunca para indicar la forma en que los profesores describen la asesoría académica en el saber ser que es proporcionada por el ATP. Se observa que 34.8% de los profesores dicen que el ATP permite el vínculo entre la comunidad y la escuela, 25.8% potencializa en su práctica educativa el trabajo colaborativo, 24.2 %, apoya con su función para formar ciudadanos integrales, 19.7% proporciona asesoría para generar ambientes de aprendizaje y toma en cuenta las características de los alumnos al proporcionales estrategias pedagógicas, 16.7% en su asesoría le proporciona estrategias didácticas para atender la diversidad y finalmente 10.6% incorpora el ATP en sus asesorías temas de relevancia social.

Grafica 4. Asesoría Académica: Saber Técnico



Por otra parte: 18.2% dice que no incorpora el ATP en sus asesorías temas de relevancia social, 15.2% afirma que no proporciona asesoría para generar ambientes de aprendizaje, 13.6% siente que en su asesoría no le proporciona estrategias didácticas para atender la diversidad, 12.1% considera que no toma en cuenta las características de los alumnos al proporcionarle estrategias pedagógicas, 9.1% afirma que no apoya con su función para formar ciudadanos integrales y 6.1 sostiene que ATP no permite el vínculo entre la comunidad y la escuela y no potencializa en su práctica educativa el trabajo colaborativo.

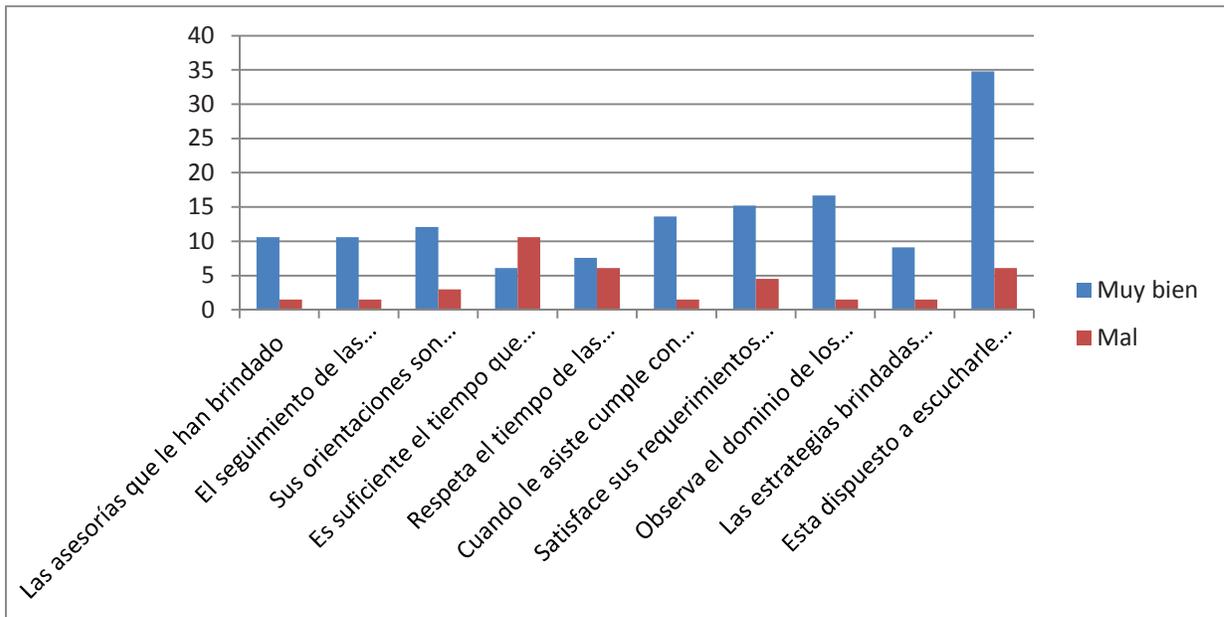
3.2.3. Valoración del Asesor Técnico Pedagógico

En este apartado, se reconocen las temáticas y discursos pedagógicos que mas impactan en el hacer, saber y ser de los agentes educativos.

Evaluación de la función Asesora

En la gráfica 5 que se presentan las variables de muy bien y mal para indicar la forma en que los profesores describen la valoración de la asesoría académica proporcionada por el ATP. Se observa 34.8% de los profesores está dispuesto a escucharle cuando lo necesita, 16.7% observa el dominio de los contenidos curriculares, 15.2% satisface sus requerimientos pedagógicos, 13.6% cuando le asiste cumple con sus expectativas, 12.1% sus orientaciones son adecuadas a sus solicitudes, 10.6% las asesorías que le ha brindado y el seguimiento de las actividades que le ha recomendado, 9.1% las estrategias brindadas fortalecen su formación, 7.6% Respeto el tiempo de las asesorías pedagógicas y 6.1% es suficiente el tiempo de las asesoría pedagógicas.

Gráfica 5. Evaluación de la función Asesora



Por otra parte 10.6% dice es no suficiente el tiempo que ocupa en sus asesorías, 6.1% no está dispuesto a escucharle cuando lo necesita, 4.5% que no satisface sus requerimientos pedagógicos, 3.0% que sus orientaciones no son adecuadas a sus solicitudes, y 1.5% no observa el dominio de los contenidos curriculares, cuando lo asiste y no cumple con sus expectativas las asesorías que ha brindado, ni el seguimiento de las actividades que le ha recomendado y tampoco las estrategias brindadas fortalecen sus formación.

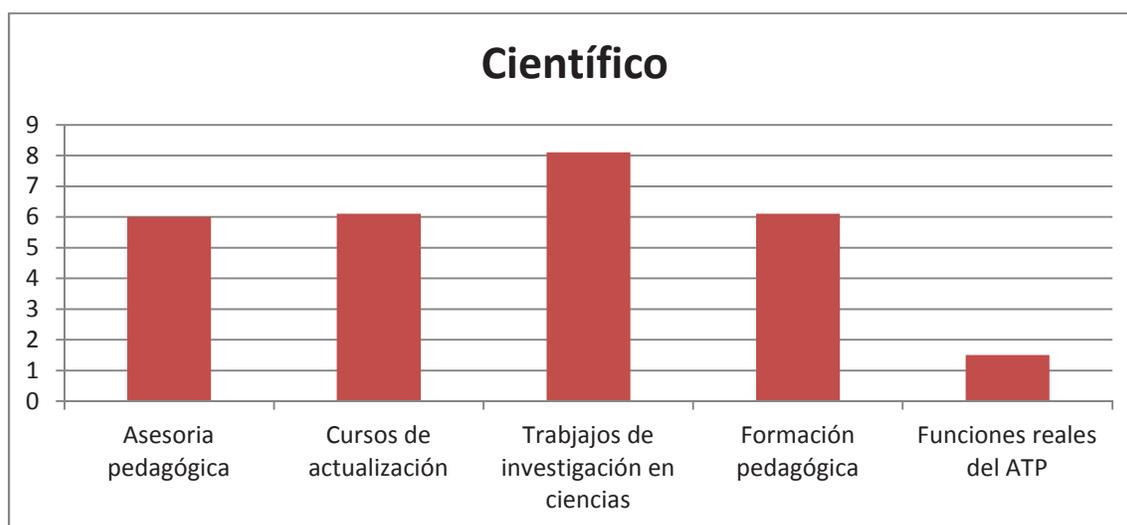
3.2.4. Sugerencias y necesidades

En las sugerencias se describe las recomendaciones que ofrecen los profesores para fortalecer la función del ATP

Saberes Científicos

En la gráfica 6 se observa: 8.1% de los profesores recomienda trabajos de investigación en ciencia, 6.1% Tomar cursos de actualización y formación pedagógica, 6.0 % en asesoría pedagógica y 1.5% funciones reales del ATP.

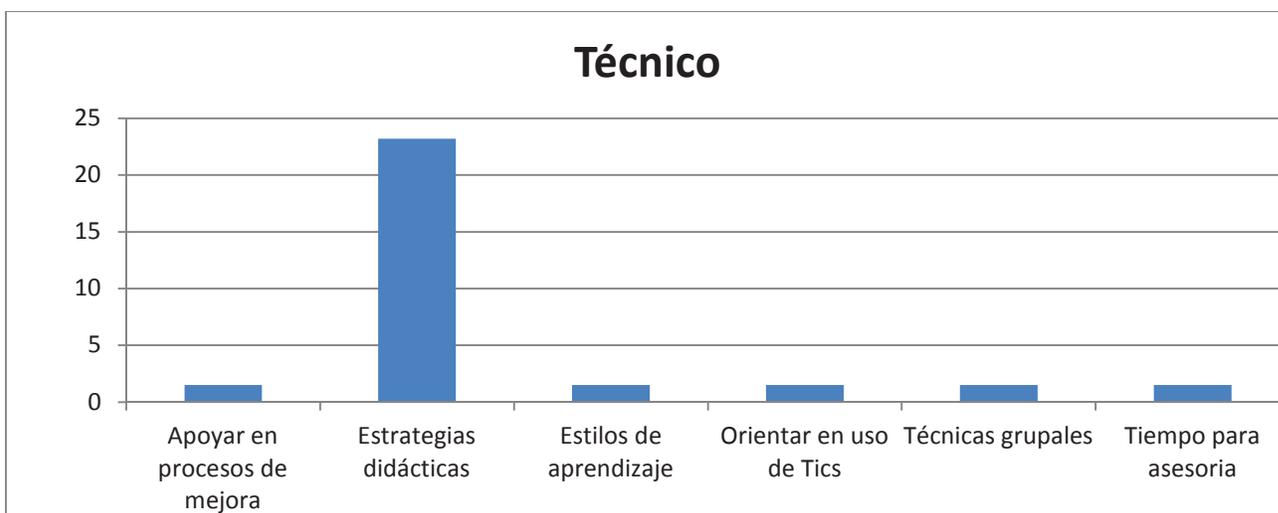
Gráfica 6. Saberes Científicos



Saberes Técnicos

En la gráfica 7 se observa 23.2% de los profesores recomienda apoyo en las estrategias didácticas y con el 1.5% apoyar en procesos de mejora, estilos de aprendizaje, orientaciones en uso de las tics, técnicas grupales y tiempo para la asesoría.

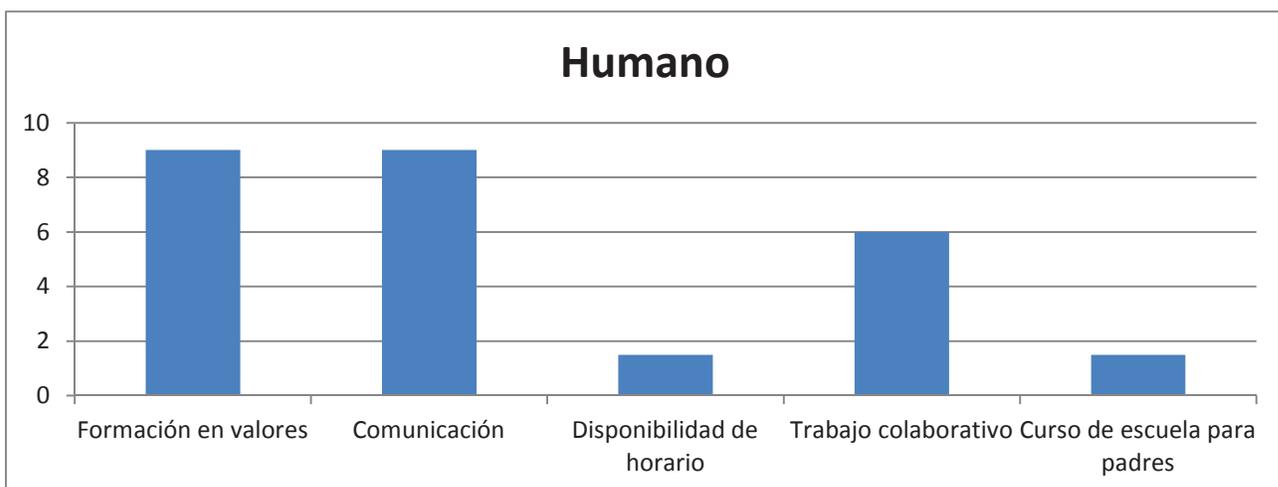
Gráfica 7 Saberes Técnicos



Saberes Humanos

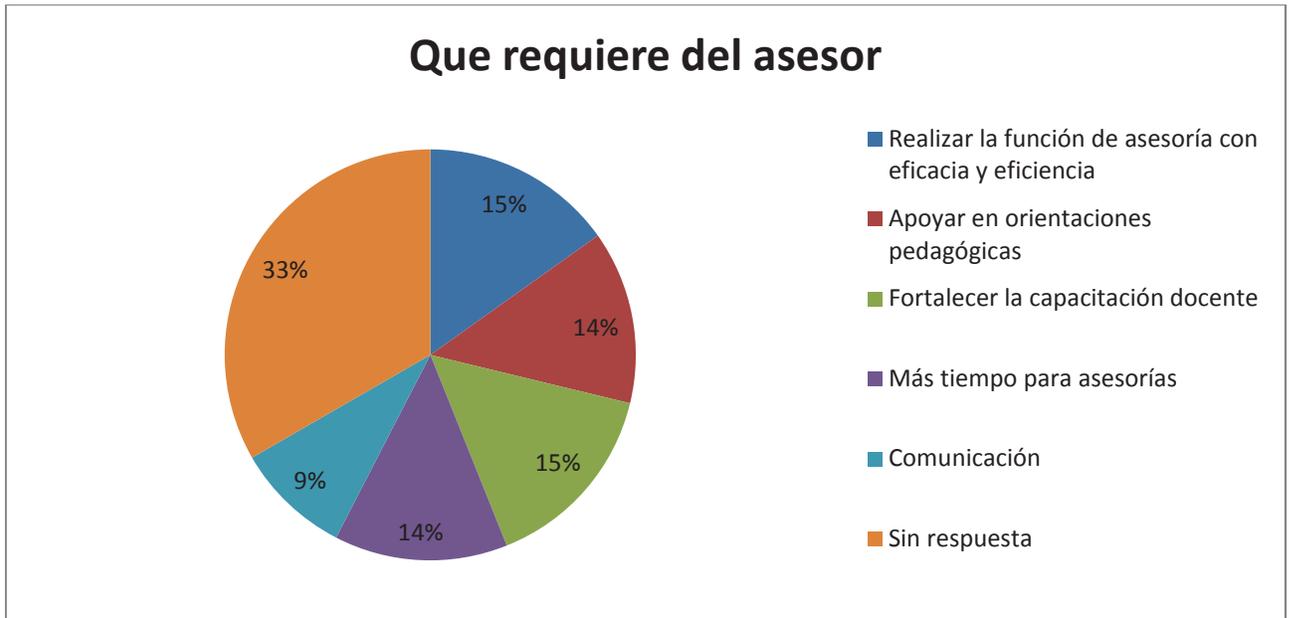
En la gráfica 8 se observa 9% de los profesores recomienda formación en valores y comunicación, 6% trabajo colaborativo y 1.5% curso de escuela para padres.

Gráfica 8. Saberes Humanos



En las necesidades se describe lo que requieren los profesores del ATP para que realicen su función docente de manera efectiva y eficiente.

Grafica 9. Que se requiere del asesor



En la gráfica 9 se observa que el 33% de los profesores no tienen una respuesta de lo que requieren del ATP, 15% dice que realizar su función realmente con eficacia y eficiencia y fortalecer la capacitación docente, el 14 % apoyar en orientaciones pedagógicas y más tiempo para asesorías, y el 9% tener una mejor comunicación

Para concluir con el análisis cuantitativo se presentan en las siguientes tablas los comentarios más recurrentes en cada una de la dimensiones de lo que se requiere del ATP desde la visión de los profesores que dan una perspectiva amplia de la valoración que tienen de los aspectos más relevantes de la asesoría pedagógica que realizan los ATPs en la escuela primaria.

Tabla 4. Saberes de las categorías analíticas.

saberes	Formación Continua	Asesoría Académica	Evaluación de la función Asesora
hacer	Profesionalizarse en la asesoría pedagógica	Desarrollar competencia docentes a través de la asesoría pedagógica. Mejorar su comprensión de las propuestas pedagógicas.	Respetar el tiempo y duración de las asesorías pedagógicas
ser	Colaborar con los compañeros de lo que se aprende	Incorporar en asesorías temas de relevancia social y diversidad Generar ambientes de aprendizaje.	Satisfacer requerimientos pedagógicos. Escuchar las solicitudes de asesoría de manera respetuosa.
conocer	Conocer a profundidad de la asesoría académica	Centrar las asesorías en los procesos de aprendizaje y recursos didácticos	Dominar los contenidos curriculares y pedagógicos

En la tabla anterior desde la mirada de los profesores en cuanto a la función del ATP en la dimensión de formación continua en el hacer es profesionalizarse de la asesoría pedagógica, así como desarrollar competencias de asesoría pedagógica para comprender sus propuestas pedagógicas en el saber ser trabajar de manera colaborativa para incorporar temas de relevancia social y diversidad para conocer en profundidad su función asesora y centrar sus acciones en procesos de aprendizaje y recursos didácticos para lograr los objetivos del plan y programa de estudios 2011.

Por otra parte la manera en que los profesores evalúan la función asesora de ATP desde el saber hacer es que deben respetar el tiempo y la duración de las asesorías que brindan para satisfacer sus requerimientos pedagógicos en tiempo y forma con una escucha significativa y en el conocer que dominen los contenidos curriculares y pedagógicos que se contemplan en el plan y programa de estudios 2011 y así cumplir con los objetivos planeados en este.

Tabla 5. Necesidades y Recomendaciones de los profesores al función asesora del ATP.

saberes	Sugerencias	Necesidades
hacer	Apoyar en las estrategias didácticas y procesos de mejora en los estilos de aprendizaje. Proporcionar técnicas grupales	Realizar su función realmente con eficacia y eficiencia y fortalecer la capacitación docente.
ser	Formación en valores y comunicación, asertiva. Trabajar de manera colaborativa.	tener una mejor comunicación
conocer	Dominar los contenidos curriculares y pedagógicos. Tomar cursos de actualización y formación pedagógica en asesoría.	Apoyar en orientaciones pedagógicas y más tiempo para asesorías

En la tabla anterior se muestran las necesidades de los profesores que solicitan al ATP en su función asesora, primer lugar, en el saber hacer realizar su función con eficiencia y eficacia para fortalecer su capacitación docente con una comunicación que propicie el saber ser para con el saber conocer apoyar en las orientaciones pedagógicas con tiempo de calidad al proporcionar estas.

Por otra parte en las sugerencias o recomendaciones que proporcionan los profesores están en congruencia con sus necesidades ya que en el saber hacer requieren el apoyo del ATP en estrategias didácticas y técnicas grupales para mejorar los estilos de aprendizaje de ellos y los alumnos. Así mismo, mantener una formación en valores y una comunicación asertiva y colaborativa. Y por último en el conocer dominar a profundidad los contenidos curriculares y pedagógicos del plan de estudios 2011 y actualizarse en cuanto a la asesoría pedagógica.

D. Toma de decisiones

Después de realizar la técnica de triangulación que consiste en contrastar y analizar la información obtenida (Bisquerra 2004), en el apartado anterior tanto del enfoque cualitativo y cuantitativo. Después de reflexionar tanto de las ocurrencias como de los significados más recurrentes de lo obtenido. El siguiente paso del proceso fue determinar las líneas de acción para el diseño del programa de intervención.

En la siguiente tabla se muestra una comparación de las necesidades y problemas más recurrentes en los agentes educativos.

De acuerdo con la comparación de las principales necesidades y problemas que presentan los ATPS en su función asesora las líneas de acción para diseñar la propuesta de intervención para mejorar la práctica educativa de los ATPs son las siguientes:

Saber Humano: el saber ser corresponde a las competencias genéricas consensadas con la sociedad de acuerdo con sus demandas; son conocimientos previos que delinear prácticas y comportamientos asociados con desempeños, así como actitudes, comportamientos y valores que los ATPs construyen al guiar asesoría que ofrecen a los profesores.

Las principales necesidades a cubrir son: ser crítico y reflexivo en el quehacer educativo y en la resolución de conflictos, ser una persona con confianza, compromiso, respeto y autoridad y así pueda tener una comunicación asertiva.

Tabla 6. Comparativo de las necesidades y problemas de la Función Asesora de los ATPs en la escuela primaria.

Saber	ATP	Director	Profesores
Científico	Tener bien definidas las funciones básicas de la asesoría pedagógica. Conocer a profundidad en el conocimiento de planes y programas. Saber del enfoque por competencias y constructivismo.	Aprender la asesoría pedagógica adecuadamente Conocer a profundidad de programas de estudio. Interés por la investigación y aprender a aprender	Aprender de Formación en asesoría pedagógica. Tener funciones reales del ATP. Trabajos de investigación en ciencias.
Técnicos	Trabajar de manera colaborativa. Habilidades y destrezas de investigación. Elaboración de proyectos	Tener un proyecto formativo y profesional en asesoría pedagógica. Involucrarse directamente en cuestiones didácticas y pedagógicas. Trabajar de manera colaborativa y en proyectos	Brindar estrategias didácticas y de aprendizaje Diseñar Técnicas grupales y trabajo colaborativo. Apoyo en procesos de mejora y tiempo de asesoría.
Humanos	Poder de convencimiento en la función asesora. Educación en valores y convivencia pacífica. Ser crítico y reflexivo en el quehacer educativo y en la resolución de conflictos	Ser asertivo en las relaciones e interacciones humanas. Ser una persona con confianza, respeto, compromiso, y autoridad Actitud de liderazgo	Comunicación asertiva e interacción social. Formación en valores y derechos humanos. Cursos de escuela para padres.

Saber Científico: el saber conocer es la apropiación de las competencias básicas en las que se integran los conocimientos transversales y las concepciones teóricas de la asesoría proporcionada de los ATPs a los profesores.

Las principales necesidades a cubrir son: Aprender de Formación en asesoría pedagógica, currículo por competencias y comunicación asertiva e interacción social.

Saber Técnico: el saber hacer es la construcción de las competencias específicas, que corresponde a las capacidades integradoras en un espacio de construcción compartida y condensada que los ATPs realizan en la asesoría que brindan a los profesores.

Las principales necesidades a cubrir son: Elaboración de proyectos, Tener un proyecto formativo y profesional en asesoría pedagógica y Diseñar Técnicas grupales y trabajo colaborativo.

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención en palabras de Rodríguez (1993:233), “es un conjunto de acciones sistemáticas; cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuestas a las necesidades de profesores de un centro” y para Alvarez (1998:85) “es una acción continuada previamente planificada encaminada a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer las necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias”.

Tomado en cuenta a estos autores la intervención por programa permite sistematizar y comprender la asesoría pedagógica como una noción de constante construcción en el lenguaje de los agentes educativos de educación básica. Los argumentos para describirlo tienen distintas perspectivas, pero la más importante es la necesidad de los colectivos escolares por desarrollar apoyos que les permitan responder a las demandas sociales actuales.

Hoy en día, es menester comprender la función de asesoría y los saberes pedagógicos que de ella se desprenden desde el interior de las escuelas, como apoyos académicos a los colectivos docentes por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs).

Esta intervención tiene como finalidad fomentar la reflexión de la construcción de los saberes pedagógicos para la mejora de la asesoría académica de los ATPs de la escuela primaria. Por esto, la asesoría es una oportunidad para conjugar la experiencia y saberes desde el colectivo escolar para construir conjuntamente alternativas con sentido y significado para mejorar su quehacer cotidiano.

El diseño de la propuesta de intervención está basado en los saberes pedagógicos de los ATPs de la escuela primaria, en 3 líneas de acción que se describen a continuación:

4.1. I Línea de acción: *Educación Racional Emotiva*

Objetivo: Suscitar la Autoaceptación del ATP dotándole de herramientas para comprender la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos de su vida cotidiana escolar.

Se utiliza el modelo clínico de consejo o modelo de asesoramiento directo (Martínez 2002), este es un modelo de atención directa. Se refiere como un modelo psicológico de ayuda a las personas en la interpretación de la información educativa, en conexión con sus propias habilidades, intereses y expectativas.

En este acompañamiento se utiliza la Educación Racional Emotiva (ERE): modificación de la autoestima en los ATPs. Grieger (1975) afirma que los problemas emocionales suelen aparecer como consecuencia de la existencia de ideas irracionales que determinan una baja autoestima. Una manera de cambiar estos pensamientos irracionales es por medio de Técnicas Cognitivas, que permiten cuestionar y potenciar otras ideas más racionales y realistas.

La ERE es una técnica relacionada con la base cognitiva que domina en el contenido del autoconcepto y de la autoestima. Es decir, pensamientos, ideas y opiniones son elementos que forman parte de las representaciones de uno mismo y precisamente actúa directamente sobre los esquemas cognitivos del sujeto referidos a él y al mundo que lo rodea (ver anexo 4)

4.2. II Línea de acción: *Los saberes pedagógicos de los ATPs; La caja de herramientas de las competencias pedagógicas*

Objetivo: Fomentar la reflexión de la construcción de los saberes pedagógicos, el saber, hacer y ser, para la mejora en la asesoría académica de los Asesores Técnico Pedagógicos de la escuela primaria.

La fundamentación teórica que sustenta esta segunda línea de acción se basa en el desarrollo de competencias que junto que las reformas estructurales a la educación básica han incursionado con fuerza en el discurso de los agentes educativos de la educación básica, sin embargo, ello no significa que exista claridad sobre el mismo, y menos aún sobre la forma de llevarlo a la práctica en el salón de clase. En este escenario, la asesoría en la escuela resulta fundamental para mediar entre el saber pedagógico y la práctica docente, frente al desafío de implementar una reforma curricular.

El concepto de competencia referido por Bolívar (2008:35), cuando se refiere a que este concepto proviene del mundo empresarial y laboral, lo cual implica necesariamente una subordinación en este ámbito, pero más bien como anuncia Perrenoud (1999), hay una convergencia entre dos corrientes ideológicas: el mundo laboral y currículum orientado a competencias, las cuales emplean la misma palabra, sin tener que compartir las mismas perspectivas.

Lo que implica a la práctica educativa cotidiana, transitar de las necesidades básicas de aprendizaje al desarrollo de competencias, más que proponer un cambio de paradigma en el quehacer educativo de los Maestros, ATPs y Directores de la escuela primaria, el enfoque por competencias ofrece un concepto integrador que ya se había impulsado desde las reformas curriculares de la década de los noventa, y que se refería al enfoque formativo expresado en la preocupación por el desarrollo, no solamente de conocimientos, sino de habilidades, y actitudes que permitan asumir una postura activa y propositiva frente al mundo exterior, (SEP, 1993:12).

Pero más allá de esta continuidad y de que el concepto de competencia constituye un aporte al integrar los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar en los estudiantes desde las reformas educativas. Para Zabala (2008:44): “es la movilización de actitudes, habilidades y conocimientos de manera orquestada para hacer frente a situaciones diversas, problemas, tareas y roles de forma eficaz en un contexto determinado” (ver anexo 5)

4.3. III Línea de acción: *El Proyecto Formativo de los ATPs*

Objetivo: Diseñar, Desarrollar y Evaluar un Proyecto Formativo para promover una educación más motivante y creativa de los agentes educativos de manera conjunta que les permita trabajar los contenidos de las áreas de forma flexible y con una apropiación más significativa.

La metodología por Proyectos Formativos (PF) consiste en realizar proyectos con el colectivo escolar para desarrollar las competencias definidas en el currículo nacional a través de la identificación, análisis y resolución de problemas de contextos, así como herramientas para mediar el aprendizaje y la evaluación de las competencias en correspondencia con las dinámicas sociales, ambientales y económicas considerando los intereses de los docentes y alumnos. Jiménez (2009)

La metodología de PF surgió en 1998 a partir de la implementación del enfoque de competencias en diversas instituciones educativas, en las cuales se constató que la mejor forma de aprender las competencias era abordar la educación desde el aprender a emprender por medio de proyectos. (Tobón 2001)

La estrategia de PF se ha venido validando en educación mediante diversos proyectos pedagógicos que ha posibilitado u proceso de mejoramiento continuo, que se traduce en hacer cada vez más útil y sencilla la metodología desde las experiencia vividas por los agentes educativos (ver anexo 6)

4.4. Propuesta de evaluación del programa de intervención

La siguiente propuesta de evaluación del programa de intervención para la mejora de la práctica educativa de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs), se delimita en su fase teórica con el método cualitativo, ya que la evaluación cualitativa es una predisposición especial en búsqueda de la calidad en la actividad humana. La visión cualitativa es una orientación a la experiencia personal de los acontecimientos, con la expectativa de relacionarse, casi incorporándose con las personas, sus actividades y sus valores (Ardoino 2000)

En ésta se utilizan las evaluaciones formativas y de proceso que hacen especial hincapié en que las decisiones sobre la validez o no de un programa que vendrán determinadas por el nivel de congruencia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, sí estos serán alcanzados se tomarán las decisiones pertinentes, en cambio sí no lo son o sólo se alcanzan de forma parcial las decisiones serían distintas.

Se tomara a Witkin (1996) que define la evaluación de necesidades como un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, toma decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos. Este autor considera tres fases en la evaluación de necesidades:

- Evaluación inicial: es la que se realiza al comienzo de un programa de intervención. Consiste en la recogida de datos de todo tipo, en cantidad y calidad en la situación de partida, y su finalidad es que el atente de intervención inicie la misma con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus destinatarios, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias y acomodar sus actuaciones a la realidad de todos y cada uno de ellos. Además sirve de referente a la hora de valorar el final de la intervención y comprobar si los resultados ha sido satisfactorios o insatisfactorios. (ver anexo 7)

- Evaluación procesual: consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del desarrollo y aplicación de una intervención, a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar sobre la marcha los procesos de intervención. (ver anexos 8,9 y 10)
- Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un programa de intervención, como constatación de la consecución de los objetivos esperados. La evaluación final se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final de un periodo de tiempo determinado y previstos propuestos. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de la aplicación de un programa de intervención, y los resultados que aportan pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial de la siguiente intervención en el mismo ámbito. (ver anexo 9)

4.2.1. El diseño de la propuesta de evaluación del programa de intervención

El diseño de evaluación integra y armoniza las diversas circunstancias que se plantea en la evaluación a lo largo del proceso. Las circunstancias según Castillo (2003) son:

1. ¿Para qué evaluar?: Finalidad de la evaluación. Toda evaluación tiene la finalidad de alcanzar los objetivos que todo Educador se plantea como:
 - Obtener información
 - Enjuiciamiento del programa de intervención
 - Tomar decisiones de mejora, tanto a lo largo del proceso como a la conclusión del mismo
 - Informar de los resultados
 - Ofrecer propuestas acordes con los resultados

En este caso, el objeto de estudio de esta propuesta de evaluación tiene como finalidad evaluar de qué manera se fomenta la reflexión en la construcción de los saberes pedagógicos para la mejora de la asesoría académica de los Asesores Técnico Pedagógicos de la escuela primaria

2. ¿Por quién evaluar?: La evaluación será realizada por el diseñador que tiene la función de mediador de los contenidos del programa de evaluación.
3. ¿A quién evaluar? Se evaluará los desempeños logrados a quien va dirigido el programa de intervención que los Asesores Técnico Pedagógicos.
4. ¿Por qué evaluar?: cuando se plantea una evaluación, es necesario tener en cuenta unos objetivos de partida para llevarla a cabo. El objetivo de partida es determinar el logro de la reflexión en la construcción de los saberes pedagógicos y desarrollo de las competencias docentes para la mejora de la asesoría académica de los Asesores Técnico Pedagógicos de la escuela primaria.

En el caso de ésta evaluación de programas de intervención, la evaluación se ocupa de todos los elementos y de su conjunto, para mejorar su aplicación y desarrollo de los distintos ámbitos de intervención.

5. ¿Cómo evaluar?: para llevar a cabo la evaluación se fija la metodología cualitativa que vamos a seguir, y los distintos instrumentos de recogida de información que vamos a utilizar. En cualquier caso, la complejidad metodológica enriquece el proceso de evaluación tanto en la recogida de información como en el análisis de los mismos datos.

6. ¿Con qué evaluar?: hace referencia a las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar un programa de intervención, en este caso será diario de aprendizaje y portafolio de evidencias.
7. ¿Cuándo evaluar? La evaluación se desarrolla a lo largo de un proceso, en el que se pueden distinguir tres modalidades: Inicial, Procesual, Final.
8. ¿Qué evaluar?: en el campo de la educación se evalúa, fundamentalmente, el grado de consecución de los objetivos propuestos en los programas de intervención, tanto en su conjunto como en los diversos aspectos que lo integran, en este caso el grado de reflexión que lograron los agentes educativos de la asesoría pedagógica en la escuela primaria.
9. ¿Dónde evaluar?: en los mismos ámbitos donde se aplica el programa, que es la Zona Escolar 412 de la Dirección Operativa 4 en el Distrito Federal.

Los instrumentos que se utilizarán para la evaluación del programa de intervención serán las siguientes (Castillo, 2003):

- a) La observación. Esta permite el estudio del comportamiento espontáneo de los sujetos mientras se desenvuelven en sus contextos naturales y ámbitos. Se basa en la percepción y análisis de la realidad y de las conductas que manifiestan los sujetos sometidos a la intervención. Estas conductas que manifiestan serán recogidas mediante instrumentos de observación diseñados para esta intervención. Los datos serán analizados para garantizar su fiabilidad y se realizaran análisis necesarios para determinar las conclusiones o resultados a los que se puedan llegar. (Ver Anexo 11)

Procedimiento de la metodología observacional en la guía de observación:

- Periodo de la observación: durante cuánto tiempo se van a realizar los registros.

- Periodicidad de las sesiones: qué espaciamiento tienen entre si la sesiones
 - Duración de las sesiones: será en cada una de las actividades del programa.
 - Número de sesiones necesarias: es aconsejable tener el número preciso de observaciones suficiente de registros para garantizar la objetividad y veracidad de los datos.
 - Requisitos básicos que deben cumplir: todas las sesiones se ajustarán a unas exigencias de homogeneidad con el fin de que los registros puedan agregarse entre sí y analizarse conjuntamente.
- b) El diario de aprendizaje: Un diario es un registro de actividades, en este caso de aprendizaje. Actividades que se desarrollaron en el taller del curso taller por los ATPs.(ver anexo 9)

El diario de aprendizaje es similar a un diario personal, con la diferencia de que se centra en las opiniones de los ATPs sobre lo que ha aprendido y lo que desea aprender a continuación.

A corto plazo, el diario es una tipo de actividad que permite, individualizar, en cierto modo, la planificación del aprendizaje, es una estrategia para sondear a cada ATP y descubrir nuevos modos para motivarle.

A largo plazo es una herramienta de reflexión sobre el trabajo desarrollado y puede contribuir a que cada alumno sea capaz de establecer sus propios objetivos y planificar sus actividades académicas.

- c) El portafolio. Es una técnica dirigida a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos; se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los objetivos alcanzados durante un periodo de formación o aprendizaje, centrándose en el análisis del proceso seguido hasta adquirir unas

competencias o aprendizajes y en el análisis de los logros. El portafolio tiene las siguientes cualidades(ver anexo 10):

1. Determinar el proceso individual, desde que comienza el aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias.
2. Detectar las dificultades que se pueden producir durante el proceso de aprendizaje y señalar los logros
3. Presentar pruebas auténticas del rendimiento del sujeto
4. Posibilitar una evaluación continua y ofrecer apoyo pedagógico cuando sea necesario.
5. Permitir la autoevaluación, comentando la reflexión sobre los avances y las dificultades
6. Posibilita el seguimiento del Educador, del trabajo y las evaluaciones de los sujetos que participan en el programa de intervención.

Para concluir con este capítulo la evaluación de programa de intervención es un instrumento que constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos educativos, por lo que evaluar en educación significa proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programa de intervención para mejorar los procesos, para reajustar los objetivos, para revisar planes, programas, métodos y recursos, y para facilitar la máxima ayuda y orientación en caso de ser necesario.

En el campo de la educación la evaluación debe partir de las necesidades de lo evaluado, con realismo, prudencia y moderación, diplomacia y eficacia.

Y en todo ese proceso, la evaluación se presenta como un elemento inherente al propio desarrollo de los programas de intervención con la finalidad de conocer cómo se desenvuelven, así como orientar los procesos en caso de necesidad. También proporciona la evaluación, al final del programa, datos sobre todos y cada uno de los elementos que lo han integrado: sobre el ámbito de intervención,

sobre los agentes que lo han llevado a cabo, y sobre cada uno de los componentes del propio programa de intervención.

Entre las posibles dificultades en la evaluación de programas de intervención se encuentran:

- a) La toma de posicionamiento, no reconociendo nuestras limitaciones.
- b) Subjetividad, ya que es frecuente tender a evaluar personas en vez de estructuras.
- c) Valoración sin retroalimentación, ya que la valoración debe permitir la intervención.
- d) Imposibilidad de cuantificar determinados aspectos de programa.
- e) Personalización de la evaluación, en la medida en que se realiza por una persona sin la colaboración del resto de participantes en el programa.
- f) Utilización de técnicas e instrumentos demasiado tradicionales para evaluar.
- g) No devolver los datos a la comunidad donde se llevo a cabo el programa de intervención.

Conclusiones

El proyecto de investigación tuvo como objetivo general diseñar una propuesta de intervención que permita al Asesor Técnico Pedagógico de educación primaria revalorar su práctica pedagógica. Así como Indagar la manera en que los agentes educativos valoran la función de la asesoría técnica pedagógica. Esto fue posible por medio de un diagnóstico donde se identificaron las necesidades y requerimientos formativos del ATP.

Contestando de esta manera a la pregunta de investigación la cual fue: ¿Es posible diseñar una propuesta de intervención que permita al ATP de educación primaria revalorar su práctica pedagógica para cubrir sus necesidades formativas?

Se contesta esta pregunta de manera contundente con el resultado del diagnóstico que me proporcionaron las dimensiones analíticas en Asesoría Pedagógica, Gestión Pedagógica y Formación continua, lo cual me dio la guía de los saberes pedagógicos en el saber ser, conocer y hacer para desarrollar en el ATP.

La técnica de triangulación de las categorías me permitió identificar los aspectos más recurrentes de los agentes educativos en cuanto a las necesidades y requerimientos que solicitan de la asesoría pedagógica en la escuela. Obteniendo los siguientes resultados:

Saber Humano: el saber ser, corresponde a las competencias genéricas consensadas con la sociedad de acuerdo con sus demandas; son conocimientos previos que delinear prácticas y comportamientos asociados con desempeños, así como actitudes, comportamientos y valores que los ATPs construyen al guiar asesoría que ofrecen a los profesores.

Saber Científico: el saber conocer es la apropiación de las competencias básicas en las que se integran los conocimientos transversales y las concepciones teóricas de la asesoría proporcionada de los ATPs a los profesores.

Saber Técnico: el saber hacer es la construcción de las competencias específicas, que corresponde a las capacidades integradoras en un espacio de construcción compartida y condensada que los ATPs realizan en la asesoría que brindan a los profesores.

Por lo tanto se diseñaron las siguientes líneas de acción para dar respuesta a la revaloración de la práctica pedagógica del ATP para cubrir sus necesidades formativas:

La primera línea de acción da respuesta al saber ser por medio de una Educación Racional Emotiva para suscitar la Autoaceptación del ATP y dotándole de herramientas para comprender la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos de su vida cotidiana escolar.

La segunda línea de acción por medio de un taller de los saberes pedagógicos de los ATPs por medio de la caja de herramientas de las competencias pedagógicas para fomentar la reflexión de la construcción del saber ser, saber conocer y saber hacer, para la mejora en la asesoría académica de la escuela primaria.

Y por último la tercera línea de acción por medio de El Proyecto Formativo de los ATPs para diseñar, desarrollar y evaluar este proyecto y promover una educación más motivante y creativa de los agentes educativos de manera conjunta que les permita trabajar los contenidos de las áreas de forma flexible y con una apropiación más significativa.

Los alcances de esta propuesta es profundizar en la construcción de estos saberes pedagógicos mediante la implementación de esta propuesta innovadora y creativa que mediara el desarrollo de las competencias profesionales de los agentes educativos.

La reflexión es que las competencias pedagógicas se inserten en un contexto pedagógico significativo de orden educativo, que le dé sentido y orientación a la

asesoría en la escuela y no se transformen en meros conceptos operativos desde la administración federal, que llenos de incertidumbre por las reformas educativas actuales no se reconozca el trabajo de los agentes educativos y realicen cambios sin tomar en cuenta sus necesidades e intereses y sea una política vertical y autoritaria para responder a intereses ajenos a la operación de las escuelas.

Ya está más que comprobado que los proyectos educativos como respuesta de naturaleza parcial a problemas parciales se agotan y pierden su vigencia en un corto periodo de tiempo, ya que no pueden responder a las interrogantes sobre el sentido pedagógico.

Es por esto, que es pertinente afirmar que la respuesta sobre su sentido tiene una relación directa con la capacidad de preguntarse sobre el ser humano, sus modos de desarrollo y sus tipos de inserción en la vida grupal. En definitiva sobre sus realidades relacionales.

En educación siempre ha existido la necesidad de responder a la pregunta sobre el tipo de hombre y el tipo de sociedad que queremos formar con nuestra acción pedagógica. La actual crisis de incompreensión social de aquellos que detentan los poderes culturales y económicos con los cuales se valoriza la educación no han sido capaces de decodificar los significados de las percepciones y del lenguaje de los agentes educativos.

En consecuencia las reformas educativas deben hacerse al menos, desde uno de los pilares fundamentales de los cambios pedagógicos, los agentes educativos de la escuela primaria, ya que la escuela no es una fábrica robotizada, con competencias de tal manera especializadas que no permitan asumir los desafíos del ser humano, éstos se deben llevar a cabo con una acción pedagógica que posea un máximo de flexibilidad y adaptabilidad

Bibliografía

Altet, (2005) "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar sus prácticas" en La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias Paquay, Leopold. Fondo de Cultura Económica. México.

Alvarez González (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona. Praxis

Ardoino, J (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. Barcelona. Paidós.

Bazarra, Lourdes (2004). Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Narcea Ediciones. España.

Barberá, E (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Venezuela. Edúcere.

Bisquerra, Rafael (2004). Metodología de la investigación educativa. Editorial Muralla. Madrid.

Bonilla, Oralía compilador. (2006) La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. Sep. México.

Calvo, Beatriz (2007). "Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Yucatán.

Cardenal, Violeta (1999). Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga. Ediciones Eljibe.

Carrasco, José Bernardo, Caldero Hernández, José Fernando. (2000). Aprendo a investigar en Educación. España Ediciones Rialp

Castillo, Santiago (2003). Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos. España. Pearson.

Cassasús, J. (2005). Problemas de la Gestión en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B. Santiago: UNESCO. 2000.

Coffey, Amanda y Paul Atkin (2003) "Más allá de los datos" en Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Contreras, Olga P. (2004). La responsabilidad del docente en formación. Tesis de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

Day, Christopher. (2005) Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid. Ediciones Narcea.

Danzin y Lincoln (2011). El campo de la investigación cualitativo. España. Gedisa.

Domingo, Jesús (2004). "Escenarios y contextos de acción y Funciones de asesoramiento" en Domingo, Jesús (coord.). Asesoramiento al centro educativo México, D.F. Editorial Octaedro. (pp. 107-130 y 183-202).

Ezpeleta, Justa (1995/1997) Coord. *Investigación educativa, gestión y participación social*. México. COMIE. Tomo II.

Fullan, M. (2002) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. España: Editorial Akal.

Gairin, Joaquín. (1999). Los equipos Directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Garanto, J. (1993). Modelos de evaluación de programas educativos, en La evaluación de programas educativos. Madrid. Escuela Española.

Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginnette. (2004). Metodología de las ciencias humanas. México. FCE.

Grieger, R (1985). Una perspectiva de racional emotiva en adolescentes. Nueva York. Basic Books.

Harris, A. (2000). *School Improvement. What's in it for schools*, N Y, USA: Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández C. y Baptista L. (2010, 2006). Metodología de la investigación. México. Editorial McGraw-Hill,

Jiménez, Edgar (2009). Competencias en Educación Básica. Un cambio hacia la Reforma. México. SEP.

Hopkins, D. (2000). "Powerful learning, powerful teaching and powerful schools", *The Journal of educational change, Springer Netherlands, vol. 1, núm. 2*

Ibarrola, María (1998). "La formación de los profesores en la educación básica en el siglo XX" en: Latapi, Pablo. Un siglo de educación en México. Tomo II. México: Ed. FCE.

Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa*, México. Sep. (Documento de trabajo).

López, José Ángel (1995). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia. Nau libros.

Martínez Pilar (2002). La orientación psicopedagógica, Modelos y estrategias de intervención. Madrid. Editorial Eos

Molla, Núria y Ojanguren (2005): en La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona. Graó.

Moreno, Prudenciano (2012). Educación y Formación de Profesores. España. Ed. EAE.

Padilla, Ma. Teresa (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid. Editorial.CCS.

Popkewitz, Th. S. (1984). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori.

Pozner, Pilar (2005) El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Argentina. Aique Grupo Editorial.

Pozner de Weinberg, P.(2000).*Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires. Editorial lipe.

Rodríguez, C. L. (2009). *Gestión pedagógica de instituciones*. México: Astra Ediciones.

Rodríguez, Espinar (1993). *Teórica y práctica de la orientación educativa* Barcelona. PPU

Sep(2001) *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte Final. Subsecretaría de Planeación y Coordinación-Dirección General de Evaluación. México.

Sep. (2012) *Curso Básico de Formación Continua Primaria. Transformando la práctica docente*. México. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

SEP (2011). *Plan y programas de estudios. Educación Básica*. México: Sep.

Sep (2010). *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación del Distrito Federal*. México.

Strauss L., Anselm, Corbin Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Stoll L. y D. Fink. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. España. Octaedro.

Stoner, J. (1996) *Administración*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana..

Tobón, S (2009). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín. Funorie
Yániz, Alvarez de Eulate. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. España. Ediciones Mensajero.

Zabala, Antoni (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.

Ziegler, Sandra (2003). "Los docentes como lectores de documentos curriculares".
En Revista mexicana de investigación educativa. Vol I No 19. 2010. México.

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 2ª
Ed. Bogotá. Mondadori.

Anexos

Anexo 1

Estructura de la entrevista

Para el investigador en ciencias humanas es muy importante abordar a la persona entrevistada poniendo ciertos límites para no dejarse llevar completamente por el entrevistado, y por tanto, ir adonde debe ir para conocer la visión del mundo de este último.

Entrevista para el Asesor Técnico Pedagógico.

1. Datos Generales

Nombre:

Grado de estudios:

Tiempo de servicio en la SEP:

Años de Servicio como ATP:

Tiempo en el Puesto:

2. Preguntas abiertas

Basándose en su práctica educativa, ¿cómo define al asesor?

Podría usted decirme, ¿cómo llegó a ser asesor?,

En su experiencia, ¿en qué programas ha participado como asesor?

De manera detallada me puede decir, ¿Qué acciones realiza como asesor?,

Es relevante para un servidor saber, ¿Qué tareas le resultan satisfactorias y cuales menos satisfactorias?

En lo relativo a los materiales y recursos para realizar la función de asesoría, ¿en qué documentos fundamenta su función que favorezcan sus conocimientos y su formación profesional?

De acuerdo a su horario, ¿cómo distribuye su tiempo en una jornada de trabajo?

En su labor, ¿Qué piensa de la relevancia de la asesoría académica como una vía para consolidar el logro educativo en las aulas y en la escuela?

Entrevista para El Director de la Escuela.

1. Datos Generales

Nombre:

Grado de estudios:

Tiempo de servicio en la SEP:

Años de Servicio como ATP:

Tiempo en el Puesto:

(Datos de historia de vida: clase social, familia de procedencia, estatus civil)

El plano emocional, el económico, que forma al sujeto posmoderno.

Los entrecruzamientos procedentes de diversos campos en el que el sujeto se desempeña y vive.

2. Preguntas abiertas

Basándose en su práctica directiva, ¿cómo define al asesor?

Podría usted decirme, ¿cómo se llega a ser asesor?,

En su experiencia, ¿Cuáles son las necesidades y el apoyo que se requieren del asesor?

De manera detallada me puede decir, ¿Cuáles son las acciones en los programas académicos que realiza el asesor?

Es relevante para un servidor saber, ¿Cuáles son sus expectativas del trabajo del asesor?

Por otra parte, podría explicar, ¿Cuáles son los requerimientos que le solicita al asesor?

De acuerdo al horario, ¿Describe sí el tiempo que se dedica al asesor a las cuestiones académico - pedagógicas es suficiente para cubrir las necesidades de su gestión escolar?

Anexo 2

Cuestionario

El instrumento que utiliza para recolectar los datos es un cuestionario mixto, que consiste en un conjunto de preguntas abiertas y cerradas respecto a una o más variables a medir. (Hernández, 2003). Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que son delimitadas con base a la Reforma Estructural de Educación Primaria 2011. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las respuestas por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría es infinito.

Sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o motivos de un comportamiento. Estas preguntas nos proporcionan información de las variables a medir las cuales fueron los aspectos que se toman en cuenta, las dificultades y las necesidades de asumir un significado a la función asesora de atp.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Resignificación de la función del Asesor Técnico Pedagógico

En el presente cuestionario encontrará una serie de preguntas con relación a las acciones de asesoría que desarrolla el asesor técnico pedagógico en cada una de las situaciones educativas diversas y poder identificar elementos que permitan la Resignificación del Asesor Técnico Pedagógico. (ATP)

Cada una de las respuestas deberá ser contestada con la primera impresión que venga a su mente. Conteste en todos los renglones, dando una respuesta a cada pregunta.

Sus respuestas son totalmente confidenciales, sus datos se utilizarán en conjunto con las de sus homólogos, conservando el anonimato.

Recuerde contestar sinceramente, tal como suceden las cosas, no cómo quisiera que fueran.

I. Formación y actualización.

En cada una de las preguntas hay cuatro opciones, elija sólo una para cada pregunta, la cual deberá marcar con una **x**.

1 NUNCA, 2 CASI SIEMPRE, 3 ALGUNAS VECES, 4 MUCHAS VECES.

No	Durante los últimos meses con qué frecuencia...	1	2	3	4
1.1	Ha asistido a cursos, talleres, diplomados u otros				
1.2	Aplica lo aprendido de la actualización en su práctica docente.				
1.3	Comparte lo aprendido con sus homólogos				
1.4	¿Qué tan interesado esta en profesionalizarse?				
1.5	Los cursos están relacionados con su quehacer educativo.				

1.6 Mencione los cursos de actualización que ha tomado en los 2 últimos años.

Fecha:	Nombre de la actualización	Institución
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

II. Asesoría Académica

En cada una de las preguntas hay cuatro opciones, elija sólo una para cada pregunta, la cual deberá marcar con una **x**.

1 NUNCA, 2 CASI NUNCA, 3 ALGUNAS VECES, 4 MUCHAS VECES.

No.	INDICADOR	1	2	3	4
2.1	Recibe orientaciones educativas por parte del ATP.				
2.2	Recupera las orientaciones pedagógicas en su planeación docente.				
2.3	Existe acompañamiento en las situaciones de aprendizaje.				
2.4	Las asesorías se centran en los procesos de aprendizaje.				
2.5	Fortalece la manera en que planea sus actividades en el aula.				
2.6	Facilita materiales didácticos para la asesoría.				
2.7	Utiliza el asesor los materiales de apoyo de la SEP.				
2.8	Las orientaciones se relacionan con uso de recursos didácticos.				
2.9	Maneja adecuadamente el acervo para la biblioteca escolar.				
2.10	Recibe asistencia en cuando al funcionamiento del aula digital.				
2.12	Son apropiadas las capacitaciones que ofrece el ATP.				
2.13	Los talleres que ofrece el asesor fortalecen su formación profesional.				
2.14	Considera relevante para su práctica las asesorías que brinda el ATP.				
2.15	Desarrollo competencias docentes a través de la asesoría del ATP.				
2.16	Se logran los aprendizajes esperados y los estándares curriculares por medio de la asesoría del ATP.				
2.17	La evaluación ayuda para aprender a aprender.				
2.18	Cree que ha mejorado tu comprensión de las propuestas curriculares a través de la intervención del ATP.				
2.19	Brinda estrategias de solución de problemas académicos en el aula.				
2.20	Apoya con su función para formar ciudadanos integrales.				
2.21	Toma en cuenta las características de los alumnos al proporcionarle				

	estrategias pedagógicas.				
2.22	Proporciona asesoría para generar ambientes de aprendizajes.				
2.23	En su asesoría le proporciona estrategias didácticas para atender a la diversidad.				
2.24	Potencializa en su práctica educativa el trabajo colaborativo				
2.25	Incorpora el atp en sus asesorías temas de relevancia social.				
2.26	El ATP permite el vínculo entre la comunidad y la escuela.				
2.27	Fomenta la comunicación de manera asertiva y efectiva				

III. Valoración del Asesor Técnico Pedagógico: En el último mes como valora las acciones del ATP.

No	INDICADOR	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3.1	Las asesorías que le ha brindado.				
3.2	El seguimiento de las actividades que le ha recomendado.				
3.3	Sus orientaciones son adecuadas a sus solicitudes.				
3.4	Es suficiente el tiempo que ocupa en sus asesorías.				
3.5	Respeto los tiempos de las asesorías pedagógicas.				
3.6	Cuando le asiste cumple con sus expectativas.				
3.7	Satisface sus requerimientos pedagógicos.				
3.8	Observa el dominio de los contenidos curriculares.				
3.9	Las estrategias brindadas fortalecen su formación				
3.10	Esta dispuesto a escucharle cuando lo necesita.				

VI. Sugerencias y necesidades

Instrucciones: Describa que recomendaría para fortalecer la función del asesor técnico pedagógico.

4.1 Científicas	4.2 Técnicas	4.3 Humanas

4.4 ¿Qué requiere del Asesor Técnico Pedagógico para que usted realice su función docente de manera efectiva y eficiente?

V. Datos personales

Finalmente, escriba sus datos personales, recuerde que sus respuestas son totalmente confidenciales.

- 5.1. Edad: _____ 5.2. Sexo: (F) (M) 5.3. Estado civil Soltero () Casado ()
5.4. Nombre de la escuela: _____
5.5. Clave: _____ 5.6. Turno: (TC) (JA) 5.7. Grado que imparte _____
5.8. Formación inicial _____
5.9. Grado máximo de estudios: _____
5.10. Antigüedad en el puesto: _____
5.11. Tipo de contratación: _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 3

Selección, análisis y sistematización de la información del Asesor Técnico Pedagógico. Interesa saber de qué manera significa, construye e identifica la función de asesoría técnica pedagógica.

Sección A Información Transcripción textual de la información proporcionada por el ATP.	Sección B Condensación Síntesis de la información dada por el ATP que permite describir la categoría.	Sección C Interpretación Significados de la información, incluidos los porqués y su relación con la teoría.
<p>1. Basándose en su práctica educativa, ¿cómo define al asesor? “Lo que es el ATP... pues como una persona, un maestro que tiene que ehhh estar preparado en el momento que tomas un cargo administrativo que es en el momento técnico pedagógico...ehhh se tiene que manejar..ehh tener una preparación una...ehhhh que tienes una nueva función general de lo que se tiene que manejar en toda la escuela no, ehhh que se maneja en toda la escuela lo que son por ejemplo documentos maestros, documentos niños, documentos padres de familia, buscar situaciones soluciones en cuanto a este se te presente un problema en cuanto con maestros y padres de familia con alumnos en un papel en donde estar involucrado un conjunto colaborativo general, los papas dices así como y quien va a cuidar a mis niños entonces somos cuidadores somos maestros para hacer un seguimiento de trabajo somos maestros emprendedores somos maestros que estamos al pendiente del trabajo de los niños de sus conocimientos que no solamente que como los papas se quejan de los cuidadores.”ATP1 “Un asesor es aquella persona que apoya orienta que dirige a los integrantes de su equipo en su escuela de acuerdo a las necesidades de cada grupo, propone estrategias propone algunas actividades y de ahí pues de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido</p>	<p>¿Cómo define al asesor? “como una persona, un maestro que tiene que estar preparado en un cargo técnico pedagógico tienes una nueva función general a lo que se tiene que manejar en toda la escuela que son documentos de maestros, niños y padres da cabida en un trabajo colaborativo, para los padres somos cuidadores somos maestros para hacer un seguimiento de trabajo somos maestros emprendedores somos maestros que estamos al pendiente del trabajo de los niños de sus conocimientos que no solamente que como los papas se quejan de los cuidadores sino, buscar situaciones soluciones en cuanto a este se te presente un problema en cuanto con maestros y padres de familia con alumnos en un papel en donde estoy involucrado.” ATP1 “es aquella persona que apoya orienta que dirige a los integrantes de su equipo en su escuela de acuerdo a las necesidades de cada grupo, propone estrategias propone algunas actividades y de ahí pues de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños”ATP2 “como su nombre lo dice tiene que ser el asesor tiene, es el que apoya el que orienta el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza que conócelos planes y programas de estudio”ATP3 “mi función es de ayuda como se dice de apoyo en las cuestiones pedagógicas, técnico, soy la intermediaria entre el</p>	<p>Categorías Preestablecidas Formación y Profesionalización El término profesionalización según Álvarez (1998) se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes. “un maestro que tiene que estar preparado en un cargo técnico pedagógico” ATP1 “proponer estrategias y actividades de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños”ATP2 “el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza” ATP3 Asesoría Académica La asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas(Fullan, 2002) “somos maestros que estamos al pendiente del trabajo de los niños de sus conocimientos buscar soluciones en cuanto a este se te</p>

<p>los niños”ATP2 “Como lo defino, este el atp es como su nombre lo dice tiene que ser el asesor tiene que ser no sé, no hay un gran maestro aquí hacemos lo que podemos todo lo que está en nuestra manos y lo que no podemos lo tratamos de conseguir pues, este es el que apoya el que orienta el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza que conoce los planes y programas de estudio”ATP3 “El ATP...o mira...este por lo que tengo entendido mi función es de ayuda como se dice de apoyo a apoyo en las cuestiones pedagógicas, técnico pedagógica, soy la intermediaria entre el director y los maestros yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé, el director me consulta mucho”ATP4 “Como describo al asesor, ahorita que estoy empezando en lo poquito que llevo como atp es mucho trabajo, y veo que tiene una función que realmente puede ayudar a la escuela a subir de nivel educativo porque puede apoyarse con los maestros darles tips, estrategias de cómo pueden aplicar una clase o un tema o algo, ahora que viene mucho lo de la lectura este, pues es un cargo el atp tiene la función de trabajar con los maestros pero apoyarlos en el nivel educativo”ATP5 “bueno el atp es todologo porque hacemos totalmente de todo en cuanto a grupo en cuanto a dirección hacemos de todo atendemos a grupo revisamos secuencias didácticas y dentro de dirección la carga más pesada que ahorita estábamos llevando es todos los formatos de lectura y biblioteca...asesor sería apoyo para los maestros aunque claro vamos investigando juntos con ellos verdad en esta definición del asesor yo me voy a diseñar diversas estrategias para los niños que tienen barreras de aprendizaje”ATP6 “para mi es una oportunidad diferente de apoyar a los compañeros dentro de mis posibilidades y si no se lo que ellos tienen duda pues a investigar es una posibilidad para la investigación para conocer como vienen las propuestas de</p>	<p>director y los maestros yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé”ATP4 “como atp es mucho trabajo, y veo que tiene una función que realmente puede ayudar a la escuela a subir de nivel educativo porque puede apoyar a los maestros darles tips, estrategias de cómo pueden aplicar una clase o un tema o algo, como el de la lectura ”ATP5 “el atp es todologo porque hacemos totalmente de todo en cuanto a grupo en cuanto a dirección hacemos de todo atendemos a grupo revisamos secuencias didácticas y dentro de dirección la carga más pesada que ahorita estábamos llevando es todos los formatos de lectura y biblioteca...asesor sería apoyo para los maestros aunque claro vamos investigando juntos con ellos verdad, diseñar diversas estrategias para los niños con barreras de aprendizaje”ATP6 “es una oportunidad diferente de apoyar a los compañeros dentro de mis posibilidades , conocer las propuestas de zona (SEP),apoyar en lo técnico pedagógico: dado el caso que un compañero tenga duda de cómo manejar una situación de aprendizaje con algún niño y darnos a la tarea de investigar y a conocer la situación y de darle una sugerencia para que él lo aplicara con el alumno ahorita estamos apoyando en niños que tienen problemas de conducta pero el maestro toma la decisión de que se va a hacer pero nosotros les damos un poquito de armas tácticas para que el maestro pueda mejorar en ese aspecto con ese niño que está teniendo problemas”ATP7</p>	<p>situaciones cuando se presente un problema” ATP1 “tiene que ser el asesor el que apoya el que orienta el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza que conoce los planes y programas de estudio “ ATP3 “es todologo porque hacemos totalmente de todo en cuanto a grupo en cuanto a dirección hacemos de todo atendemos a grupo revisamos secuencias didácticas” ATP6 “soy la intermediaria entre el director y los maestros yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé” ATP4</p> <p style="text-align: center;">Subcategorías</p> <p>Saberes Hacer:“manejar en toda la escuela que son documentos de maestros, niños y padres, estamos al pendiente del trabajo de los niño” ATP1 “que dirige a los integrantes de su equipo en su escuela de acuerdo a las necesidades” ATP2 Ser:“somos maestros emprendedores “ATP1 Conocer:“el trabajo colaborativo ese un papel en donde estoy involucrado.” “sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza que conoce los planes y programas de estudio”ATP1</p> <p>Valoración de la función del ATP “solamente que como los papas se quejan de los cuidadores, para ellos somos cuidadores, sino en buscar soluciones a situaciones en cuanto a este se te presente un problema” ATP1 “yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé soy la intermediaria” ATP4</p> <p style="text-align: center;">Sugerencias</p> <p>“que un compañero tenga duda de</p>
--	---	--

<p>zona. apoyo técnico pedagógico sería una de las funciones uno de los aspectos que debemos cubrir nosotros en dado caso que un compañero tenga duda de cómo manejar una situación de aprendizaje con algún niño nosotros tenemos que apoyar al maestro y darnos a la tarea de investigar ya la situación y de darle una sugerencia para que él lo aplicara con el alumno dado caso ahorita estamos apoyando en niños que tienen problemas de conducta si estamos dando un poco de sugerencias al fin y al cabo el maestro toma las decisión de que se va a hacer pero nosotros les damos un poquito de armas tácticas para que el maestro pueda mejorar en ese aspecto con ese niño que está teniendo problemas”ATP7</p>		<p>cómo manejar una situación de aprendizaje con algún niño y darnos a la tarea de investigar y a conocer la situación y de darle una sugerencia para que él lo aplicara con el alumno ahorita estamos apoyando en niños que tienen problemas de conducta”ATP7</p> <p>Subcategorías</p> <p>Saberes</p> <p>Hacer:“proponer algunas actividades y de ahí pues de acuerdo a los contenidos que se manejan” ATP2</p> <p>Ser:“soy la intermediaria entre el director y los maestros yo voy a llevar el sentir de ellos hacia el director y algunas situaciones en las que el director les dé”ATP4</p> <p>Conocer: “en caso que un compañero tenga duda de cómo manejar una situación de aprendizaje con algún niño y darnos a la tarea de investigar y a conocer la situación y de darle una sugerencia para que él lo aplicara”ATP7</p>
--	--	--

Anexo 4

Sesión de seguimiento personalizado

Sesión de Educación Racional Emotiva (Cardenal 1999), con cada uno de los ATPs, que se llevara a cabo por medio de proceso de seguimiento personalizado realizando las siguientes actividades:

Actividad. Identificando Sentimientos

Objetivo: Generar un repertorio de palabras para describir sentimientos y emociones haciendo conexiones entre los sentimientos experimentados por los individuos y las situaciones que los ocasionan.

Técnica: Encontrando sentimientos: preguntar al sujeto por palabras que describan sentimientos, y hacer una lista, usando una libreta para evaluar la intensidad de sus sentimientos.

Actividad 2. Los eventos desencadenan los sentimientos pero no los causan

Objetivo: Aprender que los acontecimientos por sí mismos no causan nuestros sentimientos observando cómo los sujetos reaccionan diferentemente ante el mismo suceso para darse cuenta que los propios sentimientos sobre las cosas pueden cambiar.

Técnica: ¿Qué sientes?. De la lista realizada anteriormente el sujeto escribe en su cuaderno frases de su vida cotidiana escolar y debajo de cada frase escriba que siente. Después que comente las situación encontrada.

Actividad 3. Los pensamientos causan sentimientos

Objetivo: Aprender que los pensamientos desagradables y agradables causan sentimientos desagradables o agradables.

Técnica: Pensando y sintiendo. Se le pide al sujeto que divida de las frases escritas en la actividad anterior cuales son agradables y desagradables y que la acompañe con sentimientos apropiados escribiéndolas en la libreta que está

utilizando. Es importante enfatizar la relación entre pensamientos y sentimientos agradables y desagradables.

Actividad 4. Mis propios sentimientos

Objetivo: Identificar cuáles de los pensamientos del sujeto conducen a sentimientos agradables y desagradables

Técnica: Simulación experiencial, utilizando el siguiente esquema el sujeto escribe de lo realizado anteriormente y analiza sus propias reacciones. Cuando el sujeto termine de escribir en el esquema se discute con el cómo cada idea ha desencadenado los sentimientos y comportamientos, se propicia la reflexión para un cambio conductual.

Suceso	Pensamiento	Sentimiento	Comportamiento

Actividad 5. Los pensamientos pueden ser racionales o irracionales

Objetivo: El sujeto dirá en sus propias palabras las definiciones del pensamiento racional e irracional cuestionándose para identificar si el pensamiento es racional o irracional.

Técnica: Revisar el esquema de la actividad anterior y clasificar los pensamientos que ahí aparecen utilizando las palabras: “me gustaría”, “puedo tolerar”, “desearía”, y cambiándolas por los “debería”, “imposible”, “horrible”. El siguiente paso es preguntar al sujeto: ¿Cómo estas pensando?, marcando en la lista los pensamientos racionales.

Actividad 6. Cambiando los pensamientos, discutiéndolos y cuestionándolos.

Objetivo: Practicar el cambio de pensamientos racionales e irracionales

Técnica: No es tan terrible. Se le pide al sujeto que de la lista anterior se ubique los conceptos de “terrible, “horrible” y “debería” y preguntarle cuales pueden ser erróneos que pero que al principio no vieron tal cual. Que explique, cuestione y discuta los pensamientos que cree terribles y porque. Utilizando el siguiente esquema escribirá los resultados:

Suceso	Pensamiento	cuestionando	Pensamiento Racional

Actividad 7. Los pensamientos pueden hacerte sentir mal

Objetivo: Aprender que los pensamientos irracionales hacen sentirse frustrado e infeliz.

Técnica: Puntuando pensamientos. De la lista de pensamientos de la actividad anterior se explica al sujeto la forma de puntuarlos de manera que identifique la frecuencia con que tienen pensamientos de ese tipo. Se señala que el n° 5 es racional y puede ser examinado para contrastar, los primeros números indican que nunca tiene ese tipo de pensamientos y los últimos señalan del 1-10 que los tiene frecuentemente. El sujeto hace una reflexión de lo más significativo de la actividad.

Pensamiento	Frecuencia
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Actividad 8. ¿Quién soy yo? Nadie es totalmente bueno o malo

Objetivo: Aprender que cada uno es complejo, no simple para identificar algunas característica positiva y negativa.

Técnica: Círculo de autoconcepto: Dibujar en la libreta un círculo grande y dentro otros más pequeños y rellena el grande escribiendo cosas de uno mismo positivas y negativas y en las pequeñas de sus compañeros de trabajo, comentando lo difícil de identificar y señalar las diferencias.

Actividad 9. Asunciones sanas e insanas. Deseos y necesidades. La sobre generalización es irracional

Objetivo: Distinguir entre deseos y necesidades para aprender que la sobregeneralización es irracional, que algunas de las cosas que pensamos no son verdad y que las asunciones faltas conduce a errores.

Técnica: Hacer una lista de necesidades y de deseos en su libreta, viendo las necesidades que están equivocadas y son más bien preferencias. Repasar y reflexionar los conceptos anteriores de las actividades realizadas para asegurar los conocimientos adquiridos.

Anexo 5

Sesiones del Taller: Los saberes pedagógicos de los ATPs; La caja de herramientas de las competencias pedagógicas

Sesión núm. 1: Ciclo de la Asesoría

Objetivo de la sesión: Identificar los elementos de la asesoría pedagógica como un proceso de colaboración profesional para mejorar la función asesora del ATP.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1. Presentación de los integrantes.	50 minutos	Hojas y lápices	Realización de la dinámica “mi escudo personal”	Integración del equipo
2. Lectura y análisis del artículo, la identificación de las necesidades de asesoría en la escuela.	30 minutos	Copias del artículo la asesoría en la escuela del libro Orientaciones para fortalecer la asesoría académica en la escuela (pág. 11-20) de Oralia Bonilla (2013)	Los asesores en pareja leerán y discutirán el contenido de la lectura.	Capacidad de análisis y comprensión de los ATPs por medio de un diario de aprendizaje
3. Conclusiones del artículo	90 minutos	Cartulina, marcadores, cinta adhesiva	Los ATPs por medio de mapas conceptuales realizarán presentación y conclusiones del artículo.	Presentación de láminas y elaboración de portfolio de evidencias.

Sesión núm. 2: Herramientas de la asesoría pedagógica

Objetivo de la sesión: Analizar la relevancia de implementar propuestas de mejora con las herramientas de la asesoría pedagógica con que cuenta el ATP en su función educativa cotidiana.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1. Presentación <i>PowerPoint</i> de la investigación realizada de los ATPs del Diseño de plan de asesoría	50 minutos.	Computadora y cañón con presentación de la investigación de los ATPs escuela del libro Orientaciones para fortalecer la asesoría académica en la escuela (pág. 21-31) de Oralia Bonilla (2013)	Se hará de manera individual la presentación del diseño del plan de asesoría.	Atención y participación de los ATPs.
2. Conclusiones de la investigación	30 minutos.	Cartulinas y marcadores	De manera individual se elaborará un cuadro general con las características generales	Exposición de los cuadros realizados.
3. Describir las características Desarrollo, seguimiento y evaluación del plan de asesoría	50 minutos	Trabajo en pares y triadas del libro Orientaciones para fortalecer la asesoría académica en la escuela (pág. 33-40) de Oralia Bonilla (2013)	En grupos presentarán una secuencia de los elementos del plan de asesoría.	Elaborarán diario de aprendizaje con los resultados obtenidos y portafolio de evidencias.
3. Conclusión del tema	30 minutos		El coordinador cerrará la sesión de herramientas y acciones de la asesoría	Contestar preguntas y dudas ATPS

Sesión núm. 3: Competencias Básicas y Objetivos de aprendizaje

Objetivo de la sesión: Reconocer las competencias básicas para elaborar objetivos de aprendizaje para que el ATPS ayude a organizar la práctica docente por competencias de los maestros.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1 .Lectura: Las competencias docentes en la formación del profesorado.	50 minutos.	Desarrollo de las competencias docentes diez dimensiones: planificación y organización de procesos de enseñanza y aprendizaje José Luis Bernal (2012: 55-95).	En parejas o triadas los ATPS analizarán el contenido del artículo, elaborando un diagrama con las características de la planificación su contextualización y principios metodológicos	Integrar las ideas principales del artículo.
2. Presentación del diagrama.	30 minutos.	Cartulinas y marcadores	Discusión y debate de lo realizado en la actividad	Elaborar un diario de aprendizaje
3. Planificar y organizar la práctica docente por competencias.	50 minutos	20 Competencias profesionales para la práctica docente de Manuel Medina (2012: 89-117)	En dos equipos diseñarán un mapa conceptual con información introyectada.	Explicar el contenido de los mapas, anexando trabajos a su portafolio de evidencias.
4. Conclusiones	30 minutos		En forma grupal los ATPS harán una conexión de los términos utilizados.	Discriminar los conceptos utilizados

Sesión núm. 4: El trabajo en equipo

Objetivo de la sesión: Clarificar el significado de trabajo en equipo para promover trabajo colaborativo de la asesora pedagógica de los ATPs en el colectivo docente.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1. Presentación en PowerPoint de la investigación de la diferencia entre trabajo en equipo y trabajo colaborativo	90 minutos	Computadora y cañón. El trabajo en equipo significado y esencia en José Luis Bernal (2012: 101-112). Técnicas de aprendizaje colaborativo en Elizabeth Barkley(2007:17-34)	En comunidades de aprendizaje (3 integrantes) los ATPs analizarán y reflexionaran de su práctica educativa de los hallazgos de la investigación.	Integrar las ideas principales de las exposiciones. Elaborar conclusiones en su diario de aprendizaje
2. Discusión	40 minutos.		Sesión de preguntas y respuestas de las dudas y aclaraciones de las presentaciones.	Explicar y aclarar contenido de la información de las exposiciones por escrito.
3. Conclusión	30 minutos		El coordinador cerrará la sesión de con la aclaración de dudas y sugerencias de la diferencia de los temas tratados	Discriminar los conceptos utilizados y anexar producto al portafolio de evidencias.

Sesión núm. 5: Aproximación a la competencia comunicativa

Objetivo de la sesión: Dominar las habilidades que posibilitan la comunicación personal y académica como un proceso que abarca el desarrollo personal, cognitivo social y profesional de los ATPS.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1. Presentación <i>PowerPoint</i> de la investigación de los ATPS de la competencia comunicativa	60 minutos	Computadora, cañón, La competencia comunicativa en la formación continua del profesorado José Luis Bernal (2012: 119-143) Desarrollo de estrategias de comunicación con el fin de lograr la apropiación de la competencia Manuel Medina (2012: 229-231)	Se realizará la presentación del proceso de la competencia comunicativa de manera individual Los ATPS expondrán y fundamentaran su exposición de acuerdo a los textos seleccionados.	Asociar los elementos de la competencia comunicativa con su acción cotidiana Integrar los elementos de la comunicación a su diario de aprendizaje y el portafolio de evidencias
2. Debate de los contenidos de la exposición	60 minutos	Hojas bond, marcadores hojas blancas	Sesión de preguntas y respuestas de los integrantes al ATP que expuso su tema	Valorar el desempeño realizado con los argumentos y fundamentación del tema tratado.
3. Conclusión	60 minutos		Cada integrante del debate dará una conclusión por escrito de la experiencia de la actividad con ventajas y desventajas de este proceso.	Autoevaluación de la actividad por cada uno de los participantes integrando los resultados a su portafolio de evidencias.

Sesión núm. 6: Establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente

Objetivo de la sesión: Promover el establecimiento de relaciones interpersonales y la generación de valores, conciencia moral y conducta ética en ejes transversales en la asesoría pedagógica del ATP a docentes de escuela primaria.

Duración: 3 horas

ACTIVIDAD	INTERACCIÓN Y TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1. Presentación <i>PowerPoint</i> de la investigación de los ATPS de las relaciones interpersonales	60 minutos	Computadora, cañón, Las relaciones interpersonales entendidas como encuentros entre personas José Luis Bernal (2012: 145-187) Promover la generación de valores, conciencia moral y conducta ética en ejes transversales Manuel Medina (2012: 275-288)	Se realizará la presentación del proceso de los relaciones interpersonales de manera individual Los ATPS diseñaran un código profesional de ética y educación emocional por medio de una historieta	Definir los elementos los elementos en que se integran el código profesional de ética. Integrar los elementos de la educación emocional en un diario de aprendizaje y el portafolio de evidencias
2. Presentación de las historietas de manera lúdica	60 minutos	Hojas bond, marcadores hojas blancas	Cada integrante mostrara a los demás su historieta tratando de identificar los conceptos de las exposiciones y el impacto que esta tiene en su vida escolar.	Argumentar por medio de la heteroevaluación la valoración que se da a cada una de las historietas de.
3. Conclusión	60 minutos		Realizar un periódico mural con las historietas para su código de convivencia pacífica en el centro escolar.	Autoevaluación de la actividad por cada uno de los participantes integrando los resultados a su portafolio de evidencias.

Anexo 6

Sesiones del Proyecto Formativo del ATP

Sesión 1 Planeación del Proyecto Formativo

Objetivo: Definir los componentes generales de un proyecto formativo

Actividad. Descripción del proyecto

Se describe el proyecto por cada una de las escuelas que integran la zona escolar. Según Tobón (2009) se consideran los siguientes aspectos:

1. Título: Nombre del proyecto
2. Duración determinar el tiempo necesario para que el agente educativo logre el aprendizaje y realice las actividades del proyecto. Considerar la duración de las actividades que oriente al agente y de las actividades que van a llevar a cabo los sujetos.
3. Institución: nombre del establecimiento educativo
4. Ciclo. Se indica en que ciclo de educación primaria se llevara a cabo
5. Grado: se indica el grado escolar
6. Versión. Indica el número de veces que el PF. La primera vez que se ejecuta el PF tiene versión 1.0. si se hacen mejoras de estilo, cambia a 1.1, 1.2
7. Síntesis del proyecto: se describe de forma sintética el proyecto que se va a desarrollar con los agentes educativos, considerando las competencias del plan de estudios.
8. Área o áreas académicas: se detalla el área académica o las áreas académicas que se van a considerar en el proyecto. En cada área seleccionada, se determina la asignatura o asignaturas que se van a considerar.
9. Saberes previos: son las competencias previas como los diversos conocimientos, actitudes, capacidades y/o competencias que los agentes educativos requieren poseer antes de iniciar el PF.

Sesión 2 Desarrollo del Proyecto

Objetivo: Implementar las actividades y recursos del proyecto diseñado por cada uno de las escuelas.

Actividad: En esta parte, se describen las fases y actividades que comprende el proyecto con sus recursos, y se tienen en cuenta las competencias que se pretenden formar. Aquí se está en la hoja de ruta del proyecto para mediar el aprendizaje con flexibilidad de los agentes educativos (Tobón 2009).

Actividades del Proyecto				
Fases En esta columna se detallan las grandes fases por realizar en el proyecto, acorde con las competencias establecidas	Qué debe hacer el ATP	Qué deben hacer los agentes educativos, describir las actividades de los agentes de manera presencial y en el trabajo autónomo	Competencias y criterios que se abordan	Recursos
Fase 1:				
Fase 2:				
Fase 3:				
Fase 4:				

Fases: cuando las actividades son muchas y variadas se recomienda organizarlas, por fases, las cuales son grandes etapas que permiten ir abordando el proyecto paso a paso para aprender las competencias propuestas. En las fases, es necesario que se tenga en cuenta de forma explícita o implícita el diagnóstico, la planeación, la ejecución y la evaluación: aspectos esenciales en todo proyecto.

Actividades: son las acciones que deben hacer tanto los ATPs, los docentes y los alumnos en el proyecto con el fin de cumplir con la finalidad de éste y considerar la competencia o competencias establecidas. Las actividades están concatenadas

entre sí y buscan despertar el sentido de reto por aprender. En su descripción, es importante que se incluya el producto o evidencia de aprendizaje por obtener en el marco del proyecto.

Actividades que debe hacer el ATP: se describen las actividades que debe mediar el ATP dentro del proyecto para asegurar; el aprendizaje de las competencias identificadas, y el logro de la meta o metas del proyecto.

Actividades que deben hacer los agentes educativos: se describen las principales actividades que deben realizar los Directores, ATPs, Docentes y Alumnos.

Competencias a formar y criterios: cuando hay varias competencias que formar a través del proyecto, es importante indicar qué competencia o competencias contribuyen a construir cada actividad. Se debe tener presente que, en la mayoría de los casos una fase o actividad no forma una competencia, pero si contribuye a formar una competencia o varias. Asimismo, en cada se deben indicar el criterio o los criterios que se están considerando en la fase o actividad respectiva. Para facilitar la descripción de os criterios se pueden utilizar números y letras.

Tiempo aproximado de cada actividad o fase: de manera opcional, se puede establecer la duración de cada fase y/o actividad para llevar un mejor control en la ejecución del proyecto, acorde con el tiempo total de duración de éste.

Recursos: se debe indicar explícitamente los recursos que se requieren en cada una de las actividades.

Sesión 3. Evaluación del Proyecto Formativo

Objetivo: Evaluar el proyecto por medio de la elaboración de matrices para establecer el proceso de desarrollo paulatino de las competencias en los agentes educativos.

Actividad: Comprender muy bien los niveles de dominio de competencias para evaluar con matrices y realizar una por cada centro escolar de acuerdo a sus objetos de estudio.

Descripción de los niveles de dominio de las competencias según Tobón (2009):

Nivel	Características
0.Sin nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene aprendizajes de nociones muy generales sin organización • Tiene aprendizaje de algunos conocimientos, pero sin manejo de procedimientos ni de actividades de la competencia • Posee baja motivación y compromiso
I.Inicial -receptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una recepción y comprensión general de la información • Actúa de forma básica y operativa • Posee baja autonomía • Tiene nociones sobre el conocer y el hacer • Presenta motivación frente a la tarea, aunque no es continua
II. Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas sencillos del contexto • Posee elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia • Tiene algunos conceptos básicos • Realiza las actividades asignadas
III Autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra autónomo en el desempeño, no se requiere de asesoría de otras personas o de supervisión constante • Gestiona actividades, proyectos y/o recursos • Argumenta lo que dice y escribe • Resuelve problemas de diversa índole con los elementos necesarios • Actúa en la realidad con criterio propio
IV. Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> • Planea estrategias de cambio en la realidad. • Demuestra creatividad • A veces tiene desempeños intuitivos de calidad • Es flexible en el abordaje de las situaciones • Hace análisis prospectivos y sistémicos de los problemas • Tiene un alto compromiso con el bienestar propio y de los demás.

Una vez que se tienen los niveles de dominio, se pasa a la construcción de matrices, en este caso se presenta la estructura de una matriz analítica, ya que aborda cada uno de los criterios de la competencia en los cuatro niveles de dominio establecidos, teniendo en cuenta como base las evidencias que se van abordando en el PF.

Es importante señalar que para Tobón (2009) que en cada criterio debe indicar cuál es el nivel de dominio mínimo que deben demostrar los ATPs para evidenciar el aprendizaje, esto se hace con el término “fundamental”. Por política, una alternativa es definir que los ATPs siempre deben alcanzar un determinado nivel; no es necesario aclarar esto dentro de la matriz.

Estructura general de una matriz de evaluación de competencias en un proyecto formativo						
Proyecto Formativo: Fase o actividad: Competencia: es la competencia a evaluar						
Criterios	Evidencias	Nivel I INICIAL	Nivel II BÁSICO	Nivel III AUTO- NOMO	Nivel IV ESTRA- TEGICO	Fecha.
Son los criterios para tener en cuenta con el fin de evaluar la competencia	Son la pruebas para evaluar los criterios, incluye los instrumentos de evaluación	Es una señal o signo que muestra en qué nivel está un criterio considerado de evidencia		Fundamental.		
Ponderaciones: se pondera el valor de cada criterio y evidencia respecto a otros criterios y las evidencias, con base en						

100%						
Criterio						
Evidencia						
Retroalimentación	Nivel de puntaje					
Logros:						
Aspectos a mejorar:						

Utilización de la estrategia del portafolio en los proyectos formativos

El portafolio es una estrategia de aprendizaje, docencia y evaluación que consiste en el proceso por el medio del cual los ATPS llevarán una sistematización de las principales evidencias que demuestran el aprendizaje de las competencias a lo largo de un determinado periodo de tiempo, junto con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de dichas evidencias y la demostración del mejoramiento continuo. De esta forma, un portafolio posibilita determinados logros, retos asumidos y aspectos que mejoran el aprendizaje de los ATPs, tomando como base las competencias y los criterios establecidos previamente en el proyecto (Barberá 2005).

El portafolio no se puede confundir con una carpeta de evidencias en tanto que no se trata de guardar y acumular diferentes trabajos; el propósito es que los ATPs organicen las evidencias necesarias para demostrar el aprendizaje de las competencias tenidas como metas. Esto implica que el ATP realice procesos continuos de autoevaluación de las evidencias y que luego las mejore a partir de dicha autoevaluación, con lo cual se vuelve protagonista de su formación y evaluación.

Los objetivos del portafolio son los siguientes (Tobón 2009):

1. Guiar a los ATPs en la organización y sistematización de sus evidencias de aprendizaje, a medida que van realizando el PF

2. Brindar a los ATPs a una estrategia para que autorreflexionen y mejoren de manera continua el aprendizaje por sí mismos, teniendo como base la matriz de evaluación del PF.
3. Detectar falacias y dificultades durante el proceso de aprendizaje para que el docente pueda establecer actividades complementarias o de apoyo de forma oportuna y aumentar, así, las posibilidades de alcanzar las metas establecidas.
4. Servir de apoyo a la coevaluación y heteroevaluación de las competencias con base en el empleo de las matrices de evaluación, ya que posibilita un registro sistemático de las evidencias.
5. Destacar la importancia del desarrollo individual e integrar los conocimientos y competencias previas en su nuevo proceso de aprendizaje.
6. Resaltar lo que cada ATP sabe de sí mismo y en relación con el nuevo programa de aprendizaje.
7. Desarrollar la capacidad para localizar información e integrarla adecuadamente, así como para formular, analizar y resolver problemas

El portafolio se emplea en los PF de la siguiente manera:

El portafolio como estrategia didáctica no puede dejarse al azar de la imaginación u ocurrencias de los ATPs, sino requiere los siguientes núcleos (Tobón 2009).

Fase I Acuerdo de la metodología de trabajo: lo primero que se hace con el portafolio en el trabajo es buscar que los ATPs comprendan de forma y clara qué es el portafolio y cuál es su importancia en la evaluación de competencias. Asimismo, es necesario acordar las normas del empleo de portafolio, la competencia o competencias a evaluar y las fechas de entrega para la heteroevaluación del instructor.

En el acuerdo de la metodología de trabajo se tiene en cuenta:

- Explicación de la metodología del portafolio con un ejemplo.
- Competencias que se van a avaluar a través del PF con sus criterios y evidencias.

- Describir las evidencias que se deben sistematizar en el portafolio de acuerdo con el PF de referencias y las competencias por aprender. Las evidencias pueden ser informas, ensayos, pruebas, fotos, videos y audios entre otros.
- Fechas de entrega de informes parciales del portafolio y fecha de entrega del informe final.
- Determinar el formato de la presentación del portafolio.
- Definir qué evidencias se pueden presentar mejoradas a partir de la retroalimentación del ATP y/o pares, y hasta cuantas oportunidades de mejoran tendrán los ATPs.

Fase II Sistematización de las evidencias: a medida que se implementa el PF. Se orienta a los ATPs para que vayan sistematizando las evidencias de acuerdo con las actividades realizadas. Para ello, se tiene en cuenta la matriz de evaluación establecida, la cual orienta en torno a las evidencias que se deben presentar en el proyecto para demostrar el aprendizaje de las competencias.

En la sistematización de las evidencias se tiene en cuenta:

- Título de la evidencia.
- Descripción de la evidencia: en qué consiste, cómo se obtuvo, por qué se agrega al portafolio, entre otras.
- Fecha de obtención de la evidencia.
- Las evidencias se pueden organizar por orden cronológico o por tipo de actividad.
- alguna otra observación necesaria que ayude a comprender la naturaleza de la evidencia y su importancia.

Fase III Evaluación de las evidencias: cuando se agrega una evidencia al portafolio, ésta es evaluada, primero, por los ATPs con base en la matriz, y después se heteroevalúa por parte del instructor. Después se coevalúa con los otros ATPs de la zona: esto para una retroalimentación de pares que ayude a formar la competencia o competencias.

En la evaluación de las evidencias se considera:

- Proceso de autoevaluación
- Proceso de coevaluación
- Proceso de heteroevaluación
- Matriz para emplear el proceso de evaluación

Fase IV Nueva presentación de las evidencias: en esta fase, los ATPs mejoran las evidencias con la retroalimentación del instructor y los compañeros obtenida en la fase anterior. Esto se hace con aquellas evidencias que desde el principio se acordó se podían presentar de nuevo con mejoras. En la nueva presentación de las evidencias se considera:

- Evidencias que se pueden volver a presentar mejoradas.
- Retroalimentación dada a las evidencias por el instructor y compañeros.
- Fecha y momento de entrega de las evidencias mejoradas.
- Proceso de calificación de las evidencias mejoradas.

Fase V Presentación final del portafolio: ésta es la última fase y consiste en que los ATPs presentan todas las evidencias organizadas con el fin de dar cuenta del proceso de aprendizaje de la competencia o competencias establecidas por el PF. Para ello, se tiene en cuenta las pautas acordadas al inicio del proceso respecto a cómo debe presentarse finalmente el portafolio.

En la presentación final del portafolio se tiene en cuenta:

- Brindar pautas a los ATPs para que estructuren y presenten el portafolio final.
- Tener en cuenta la portada, la introducción, las partes o capítulos, la bibliografía y el formato.

Anexo 7

Evaluación Inicial:

Objetivo: Verificar los conocimientos de los participantes al inicio del curso taller del programa de intervención.(Estrategia SQA)

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprenderé

Anexo 8

Guía de observación

Objetivo: Orientar el trabajo de observación en el taller señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Sesión del Taller: _____

Fecha de Observación: _____

Competencia	Aprendizaje Esperado	Aspectos a observar	Registro

Anexo 9

Diario de aprendizaje

Aprendizaje	Dificultades	Estrategias
<p>¿Qué y cómo lo aprendí?</p> <p>¿Qué fue lo que facilitó mi aprendizaje?</p> <p>¿Cómo emplearé lo aprendido?</p> <p>¿Lo que aprendí cómo se desarrolla con mi profesión?</p>	<p>¿Qué fue lo que se me dificultó?</p>	<p>¿Qué estrategias necesito poner en práctica para mejorar mi aprendizaje?</p> <p>¿Qué necesito que se modifique o implemente en el taller para que aprendizaje se vea favorecido?</p>

Anexo 10

Cuadro del diseño del Portafolio

Objetivo: Analizar la selección de trabajos de las actividades del curso taller con la cual quien la elabora tiene idea más completa de sus logros, conocimientos y actitudes y así conocer su desarrollo y su progreso.

Necesidades y metas de aprendizaje y enseñanza	Selección y desarrollo de actividades y recursos	Organización y descripción precisa de la actividad