

"LÍNEAS DE APOYO AL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE
TELESECUNDARIA EN EL ESCENARIO DELA REFORMA EDUCATIVA"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRAS EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTES Y
PRÁCTICA PROFESIONAL

PRESENTAN

VALENTINA ÁLVAREZ RAMOS
LAURA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS

VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**“LINEAS DE APOYO AL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE
TELESECUNDARIA EN EL ESCENARIO DE LA REFORMA
EDUCATIVA”**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN: EDUCACIÓN CON CAMPO
EN FORMACIÓN DE DOCENTES Y PRÁCTICA PROFESIONAL**

PRESENTA:

LAURA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

VALENTINA ÁLVAREZ RAMOS

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ

SAN LUIS POTOSÍ

DICIEMBRE 2021



SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

**DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS
DE GRADO DE MAESTRÍA**

Diciembre 10, 2021.

C.C. LIC.

VALENTINA ÁLVAREZ RAMOS

LAURA ÁLVAREZ RODRÍGUEZZ

PRESENTE . -

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado:
**"Líneas de apoyo al asesor técnico pedagógico de telesecundaria
en el escenario de la Reforma Educativa"**, para obtener el Grado de
**Maestras en Educación con Campo en Formación Docentes y
Práctica Profesional**, manifiesto que reúne los requisitos a que
obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H.
Jurado del Examen de Grado, por lo que se deberán entregar siete
ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como
parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE
"Educar para Transformar"

DRA. MARÍA CRISTINA AMARO AMARO
Coordinadora de Posgrado



S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.

DR. JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de UPN, Unidad 241

2021," Año de la Solidaridad médica, administrativa y civil, que colabora en la contingencia sanitaria del COVID-19"

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 ANTECEDENTES.....	1
1.1.1. EL ESCENARIO GLOBAL	1
1.1.2. EL ESCENARIO NACIONAL	3
1.1.3. UNA MIRADA LOCAL.....	9
1.1.4. EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN TELESECUNDARIA.....	12
1.2 Definición del Objeto De Estudio	17
1.3 Planteamiento del problema.....	18
1.4 Objetivos	18
1.4.1 OBJETIVO GENERAL	18
1.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS	19
1.5 Supuesto.....	19
1.6 Preguntas de investigación	20
1.7 Justificación.....	20
1.8 Límites de estudio	22
1.8.1 LÍMITE ESPACIAL.....	22
1.8.2 LÍMITE TEMPORAL.....	22
1.8.3 LÍMITE TEÓRICO	22
1.8.4 LÍMITE METODOLÓGICO	23
1.9 Importancia de la investigación	23
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	25
2.1 Los objetivos del servicio del asesoramiento.....	25
2.2 Modelos de asesoramiento pedagógico	27
2.2.1 MODELO DE INTERVENCIÓN.....	29
2.2.2. MODELO DE FACILITACIÓN	30
2.2.3 MODELO DE COLABORACIÓN.....	32
2.3 Funciones.....	33
2.4 Ámbitos de la asesoría técnico pedagógica.....	37
2.5 Estilos de asesoramiento	40
2.6 Competencias profesionales de los asesores.....	42
2.7 Necesidades de formación profesional de los ATP.....	47

2.8 La Reforma Educativa y sus implicaciones.....	49
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	53
3.1 Tipo de investigación.....	56
3.2 Diseño de la investigación.....	59
3.3 Técnicas de la investigación.....	60
3.4 Paradigma de la investigación.....	62
3.5 Sujetos.....	62
3.5.1 Universo.....	62
3.5.2 Muestra.....	63
3.5.3 Materiales.....	63
3.5.4 Instrumentos.....	64
3.6 La Triangulación.....	74
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	77
4.1 Sedes e instrumentos.....	77
4.2 Dimensiones estudiadas.....	78
4.3 Descripción gráfica.....	79
4.4 Resultados de la entrevista.....	92
CAPÍTULO V DISCUSIÓN.....	96
5.1 Conclusiones.....	96
5.2 Discusión.....	97
5.3 Recomendaciones.....	99
ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL ATP DE TELESECUNDARIAS.....	101

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se orienta al análisis de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico en el subsistema de telesecundarias, esta figura relevante y significativa, en cuanto a los procesos de orientación, apoyo y asesoría permanente en la práctica docente de los planteles escolares o centros de trabajo en las oficinas administrativas donde apoyan regularmente las funciones del supervisor escolar en actividades inherentes a la capacitación y actualización docente.

El capítulo 1 plantea la problemática que enfrenta en su cotidianidad, haciendo un análisis sobre su génesis en el estado de San Luis Potosí, definiendo con precisión el objeto de estudio, planteamiento del problema, las preguntas de investigación, el supuesto como una solución tentativa y los límites de la investigación como elementos sustantivos así como los objetivos y finalmente la justificación donde se establece los alcances, trascendencia, aportaciones y beneficiarios de esta investigación.

El capítulo II indaga las aportaciones más relevantes y significativas en relación a la figura de Asesor técnico Pedagógico, en torno a sus funciones, ámbitos de operación, responsabilidades y sus limitaciones en cuanto a la toma de decisiones, sus debilidades en referencia a procesos de formación y capacitación y concluye con un análisis con las aportaciones más recientes en torno a la Reforma Educativa del 2013 planteada por el Ejecutivo Federal.

El capítulo III establece los procesos metodológicos de la investigación, el enfoque del paradigma, definiendo el tipo y diseño de investigación, el universo, muestra, métodos y técnicas de investigación que sustentan la línea de investigación de la práctica cotidiana de la red de asesoría técnico pedagógico del nivel de telesecundarias en San Luis Potosí.

El Capítulo IV Se orienta a la descripción de los resultados obtenidos como producto de la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos de investigación, tales como la entrevista realizada a los Asesores Técnicos Pedagógicos al interior

del estado, así como las encuestas que se aplicaron para indagar algunos aspectos relevantes de su quehacer educativo en las escuelas, zonas y sectores escolares.

Finalmente, **el Capítulo V** presenta las conclusiones a que se llegó con la investigación, la discusión de los hallazgos encontrados en la función de orientación, apoyo y asesoría de los Asesores Técnico Pedagógicos en sus responsabilidades y ámbitos de operación y describe, finalmente, algunas recomendaciones orientadas a mejorar su práctica en el nivel de telesecundaria.

La presente investigación puede contribuir a desarrollar nuevos esquemas de trabajo en torno a la figura del Asesor Técnico Pedagógico de telesecundaria, actualmente en proceso de definición y consolidación como producto de la reciente reforma educativa, la cual queda a consideración de los investigadores en torno a este relevante objeto de estudio.

CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1. EL ESCENARIO GLOBAL

De acuerdo con los indicadores Internacionales nuestro país pertenece a los miembros de la OCDE, el cual establece las estrategias orientadas más viables y pertinentes para elevar la calidad educativa.

De acuerdo a esta información:

En México hay cerca de 7.1 millones de personas que se desempeñan como docentes (de las cuales 1.1 millones están en educación básica), trabajando en más de 245 500 establecimientos (de los cuales más de 220 000 son de educación básica). En el año escolar 2007/2008, más de 33 millones de estudiantes (76.5 %, es decir 25.5 millones, en educación básica) fueron atendidos por docentes mexicanos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2008). (OCDE, 2008, pág. 68).

Las anteriores referencias, obligan a la reflexión en torno a la importancia del quehacer de los docentes, ya que su función se orienta de manera cotidiana a atender las necesidades educativas de los planteles escolares, en un contexto multidimensional que comprende la organización, administración, gestión y demás factores que considera la comunidad escolar.

Actualmente la calidad educativa se relaciona de manera estrecha con el desarrollo de competencias en cuanto al enfoque de competencias; que para el caso particular de la Educación Básica se consideran necesarias para su relación personal, para ejercer una ciudadanía activa y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

De acuerdo a la Comisión Europea de Educación (2010) las competencias son habilidades genéricas, saber hacer, competencias transversales no ligadas a los campos de conocimiento o disciplinas específicas, pero pueden verse aplicadas en un amplio abanico de ámbitos y situaciones.

Este enfoque por competencias supone además una combinación de habilidades prácticas, conocimientos teóricos, valores éticos, actitudes, emociones y otros competentes sociales.

Lo anterior tiene sus implicaciones importantes en el ejercicio de la práctica del docente, ya que para poder desarrollar competencias en sus alumnos debe tener un concepto muy claro sobre las competencias docentes que demanda la actual sociedad de la información del conocimiento.

En el escenario internacional se demanda que ser docente implica desarrollar una función compleja y sustentada en las competencias, las cuales tienen que ser desarrolladas para desarrollar los objetivos de los planes educativos.

Para Perrenoud (2004) el concepto de las competencias se genera desde las capacidades cognitivas, afectivas y socioemocionales y físicas; por lo que la función docente tiene que ver de manera estrecha con este enfoque que actualmente trasciende a todos los países que conforman a la OCDE.

Bajo este concepto cobra importancia la función del docente en cuanto a su función de facilitador y asesor mediático entre el alumno y sus aprendizajes en el contexto áulico; sin embargo, surge un problema que se percibe en cuanto su función porque su responsabilidad académica tiene que ser sujeta de un acompañamiento sistemático, periódico y permanente, ya sea por parte de su autoridad educativa o bien de una figura externa que se encargue de orientarlo a desarrollar su práctica con la mayor eficacia posible.

Esto supone el acompañamiento especializado por parte de la figura de un asesor que cuente con las herramientas metodológicas que dicha práctica le demande y que constituye el servicio de asesoramiento, cuyo concepto ha sido más recurrente acorde al ritmo de los cambios de los sistemas educativos en países como España, Perú y en las últimas dos décadas en nuestro país.

1.1.2. EL ESCENARIO NACIONAL

En la Educación Básica del país, se hace presente una figura que se denomina “Asesor Técnico Pedagógico” (ATP) para la supervisión escolar, quien tiene como tarea ofrecer asesoría pedagógica en las escuelas; sin embargo, en la práctica su desempeño se centra más en el aspecto administrativo, coadyuvando con las tareas de orden operativo organizativo de la zona escolar y que comprenden regularmente las cuatro dimensiones de la gestión escolar: lo técnico pedagógico, la administración, la organización y la participación social.

El asesoramiento técnico pedagógico aún no ha alcanzado con nitidez su delimitación conceptual como actividad orientada a reforzar la enseñanza, porque como lo menciona Pérez (2000), carece de un marco teórico sólido capaz de precisar su identidad y definir sus funciones. Así, en esta investigación se pretende delimitar su definición y las funciones de la figura del Asesor Técnico Pedagógico.

El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y sus funciones, aunque sin esta denominación, nacieron, según Nava (2006), posteriormente a la constitución del Sistema Educativo Nacional en 1921 y de la Secretaría de Educación Pública, para habilitar a los maestros en servicio que carecían de formación en el manejo de los programas. De acuerdo con González (2010), en ese entonces era el supervisor quien se encargaba de desempeñar funciones de asesoría, capacitación, acompañamiento y administración de las escuelas.

De acuerdo a la SEP (2005), el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) se define como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes.

Sin embargo, “no existe un perfil claro de los asesores debido a la ambigüedad e indefinición de las funciones que desempeñan, esto impide identificar las competencias necesarias para definir el perfil del ATP, por lo que la función puede ser ocupada por profesores elegidos con criterios no académicos, lo cual impacta en su profesionalización” (Calvo, 2008, p. 4). La denominación de ATP responde a dos connotaciones, según Reyes (2008): Apoyo Técnico Pedagógico y Asesor Técnico Pedagógico. Para los fines de la presente investigación se hace referencia a la segunda connotación.

El personal de Asesoría Técnico Pedagógico, en la actualidad, realiza funciones polivalentes sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque:

- a) No existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia,
- b) No se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y
- c) Se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares.

El sustento teórico de esta figura se encuentra en la sociología comprensiva de Weber (1964), quien utilizó el concepto de “tipo ideal” como un modelo de lo que se quiere o pretende lograr. Este mismo concepto es empleado aquí para definir el tipo modélico del ATP, en relación con las funciones y acciones que debe desempeñar de modo que se cuente con un referente claro de su perfil.

Freire (1986) estableció la dialogicidad como esencia de la educación y práctica de la libertad, en esta misma, implica a la praxis como la transformación del mundo a través del encuentro que privilegia el diálogo, el encuentro de los hombres en el trabajo, en la acción y la reflexión.

Este encuentro posibilita además, el diálogo liberador entre los hombres, en un acto de creación y recreación. La liberación compromete a ambos sujetos en un acto de libertad a través de la discusión.

Bajo esta premisa filosófica, el ATP logra establecer el diálogo y el encuentro con sus colegas de trabajo, en la búsqueda de mejores escenarios educativos que pueden contribuir a la mejora de la práctica docente en las aulas, en las zonas escolares o donde su ámbito de influencia se pueda establecer.

La pedagogía crítica que adopta a uno de sus principales exponentes a Giroux (1998), quien establece una nueva manera de ver la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno.

Las características de esta teoría son las siguientes:

- ✚ Es necesaria la formación de la autoconciencia para lograr un proceso de construcción de significados apoyados en experiencias personales.
- ✚ Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles.
- ✚ Debe permitir a los profesores y a la comunidad educativa en general identificar limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que sean las bases para la auto superación.

Los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son:

- ✚ Participación
- ✚ Comunicación
- ✚ Humanización
- ✚ Transformación
- ✚ Contextualización.

Estos principios filosóficos que sustentan la teoría crítica de Giroux (aliado de Freire) establecen de alguna forma las líneas de trabajo del ATP de educación básica, ya que como se apuntó anteriormente, debe participar activamente con el equipo directivo de las instituciones, estableciendo un clima de armonía entre el personal

docente y directivo bajo principios de comunicación clara, precisa y objetiva, situando el trabajo colegiado y la colaboración cercana entre el ATP y los asesorados mediante, la orientación, acompañamiento, en contextos determinados donde desarrolla su función y de esta manera poder intervenir en los procesos de innovación que puedan transformar las formas de enseñanza y de las prácticas sociales.

La teoría crítica se basa fundamental, en la contextualización del proceso educativo como un pilar básico para el desarrollo de la acción y la concepción teórica, así como también en una visión basada en la experiencia acumulada a través de la tradición de los prácticos que reflexionan y transmiten su concepción educativa. Además, parte de la acción comunicativa en la educación como diálogo generado por la práctica educativa, liberando la mente de los educadores y sus estudiantes, con la finalidad de desarrollar sus valores humanos e inmutables (libertad, fraternidad, igualdad, no violencia, ecología, desarrollo sostenido, etc.).

La pedagogía crítica, tiene por lo tanto la misión no sólo de desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, sino de crear creación un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas dominantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Giroux (1990) da un voto de confianza al trabajo docente, y sostiene que una manera de analizarlo es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos, como profesionales reflexivos de la enseñanza o lo que llamaría el docente neo-renacentista.

Calvo Pontón (s.f.) opina que los ATP tienen la responsabilidad de llevar a cabo acciones relacionadas con la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos federales de la política educativa nacional en las escuelas. Además, atienden a docentes en servicio, dentro y fuera de la escuela: jefes de sector, jefes de enseñanza, supervisores escolares, directores de escuelas y profesores de grupo, así como personal docente en las mesas técnicas, en los Centros Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en

los Centros de Maestros del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica (PRONAP) etc. Ofrecen asesoría pedagógica, así como cursos y talleres de actualización sobre nuevos planes, programas de estudio y contenidos curriculares nacionales, adaptándolos a las demandas regionales y locales. Además, de atender infinidad de programas que emergen de la Secretaría de Educación Pública, tales como: PEC, EIMLE, PNL, etc.

El asesor debe ser un agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes. De acuerdo con Bolívar (1999), para que la difusión del conocimiento valioso sea efectiva, requiere ser mostrada y aplicada didácticamente en clase; por lo tanto, no basta la presentación de teoría, sino que es preciso demostrar cómo se hace técnicamente algo y, por ende, apoyar la realización y aplicación en el aula.

Así, el ATP debe poseer un dominio sobre las diversas técnicas y estrategias para comunicarse con el asesorado (maestro o maestra), y tener elementos para motivar el trabajo del colega (Ríos, 2006, p. 24).

Recientemente, en la aplicación del Programa Emergente Para La Mejora del Logro Educativo (PEMLE) y el Plan de estudios de educación básica 2011, consideran que el ATP debe de realizar tanto la tarea de tutoría como la asesoría académica a la escuela. “Las redes de tutoría se forman entre los asesores técnicos, que por oficio apoyan el trabajo docente en las escuelas” (López, 2010, p. 34).

Se puede expresar que éste deberá de poseer experiencia frente a grupo, conocer el plan de estudios y los programas 2011 de educación básica; Gestión y Evaluación Educativa, Teorías de Aprendizaje, liderazgo académico, metodología y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, planeación educativa, elaboración de proyectos de investigación, diseño curricular, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y programas educativos transversales; todo con el propósito de brindar asesoría, orientaciones, acompañamiento que permitan al asesorado maestro resolver las situaciones problemáticas en el ámbito educativo; organizar asesorías, acompañamiento, evaluación y seguimiento a los proyectos educativos

y actividades pedagógicas, con base en los modelos educativos vigentes y planes estratégicos educativos, y de acuerdo con el calendario escolar; con el firme propósito de garantizar la calidad de los servicios de educación básica en cada zona, sector y región (SEP, 2010).

La figura del Asesor Técnico Pedagógico no se encuentra debidamente legitimada en el Sistema Educativo Nacional aunque desarrolla su función en los diferentes niveles y modalidades de educación básica; preescolar, primaria y particularmente en el nivel de telesecundaria.

Su importancia es poco reconocida ya que es la figura” invisible” a las que regularmente acude el directivo o el supervisor escolar para realizar actividades de diversa índole tales como:

- a) Impartición de cursos de actualización y capacitación
- b) Apoyo a actividades de orden administrativo
- c) Actividades de los diversos programas educativos: PEC, EIMLE, PRONAP, etc.
- d) Actividades de representación oficial

Por lo tanto, el presente marco teórico esquematiza e indaga las funciones que rigen su funcionamiento desde el punto de vista normativo y jurídico, y además algunos preceptos establecidos en la reciente reforma educativa 2013-2018 promulgada por el Ejecutivo Federal en el mes de septiembre del 2013.

La estructura educativa en nuestro país considera una serie de sujetos educativos que tienen responsabilidad en cuanto a sus funciones, normas, objetivos, responsabilidades y perfiles de desempeño, los cuales se encuentran condicionados normativamente a los esquemas de los reglamentos y acuerdos que regulan y establecen o incluso limitan, las responsabilidades por los resultados educativos.

Cada sujeto educativo desarrolla sus funciones apegados a los manuales de operación que rigen el funcionamiento de los servicios educativos en sus diversos niveles y modalidades de la educación.

1.1.3. UNA MIRADA LOCAL

La denominación de ATP responde a dos connotaciones, según Reyes (2008): Apoyo Técnico Pedagógico y Asesor Técnico Pedagógico. Para los fines de la presente investigación se hace referencia a la segunda.

La presente investigación se circunscribe al estudio del Asesor Técnico Pedagógico, cuyas funciones no se encuentran debidamente reglamentadas, por lo cual se ha suscitado diferentes puntos de vista en cuanto al desempeño de su función:

La figura del Asesor Técnico Pedagógico, surge de manera particular en el subsistema de telesecundaria a partir de las necesidades del servicio educativo, que, desde su fundación en 1981, requería de una figura orientada a brindar apoyo, orientación y asesoría permanente en las escuelas, ya que el supervisor escolar se caracteriza por enfatizar sus funciones al aspecto administrativo.

De manera específica el Asesor Técnico Pedagógico de Telesecundaria (ATP) surge oficialmente a partir del ciclo escolar 2001-2002 a partir de una convocatoria expedida por la organización sindical de la Sección 26 del S.N.T.E. y el Departamento de Telesecundarias

Cada nivel educativo tiene su propia historia de su génesis:

-  En educación preescolar
-  En educación primaria
-  En educación secundaria generales, técnicas y telesecundarias

A nivel nacional el Asesor Técnico Pedagógico es una figura dentro del sistema educativo que trabaja dentro y fuera de las escuelas, aunque no tienen una tarea

bien definida, ya que su puesto no existe oficialmente dentro de la estructura legal, pero aun así tienen una presencia transversal, proporcionando apoyo en diversos tipos de tareas, dentro de las cuales destacan:

- ✚ Impartición de cursos de capacitación
- ✚ Impartición de Talleres Generales orientados a la actualización.
- ✚ Apoyo a la práctica docente en las zonas escolares

La función del Asesor Técnico Pedagógico no es reciente, surge con la constitución del sistema educativo nacional y ha obedecido a diferentes intereses de acuerdo a las necesidades y prioridades de la política educativa en cada etapa de su proceso histórico y a las disposiciones de cada administración.

En los orígenes del sistema educativo nacional, la función de Asesor Técnico Pedagógico se concentró en definir los principios, las políticas y las regulaciones generales para su operación, así como en apoyar directamente en la “habilitación” de los maestros en servicio, porque carecían de la formación necesaria para el manejo de los programas (entonces cartas descriptivas), la enseñanza y el uso de materiales didácticos.

Más adelante, para responder a las demandas propias de la expansión del sistema educativo, la implementación de las modificaciones curriculares y el control escolar y administrativo, surgieron otras funciones de apoyo que fueron realizadas por las “mesas técnicas”, adscritas al área central de la SEP y a las coordinaciones educativas estatales (SEP: 2005).

Debido al crecimiento demográfico de la población en los años setentas se incrementó la población estudiantil en la educación secundaria lo que generó la necesidad de incorporar a personal técnico con funciones de apoyo especializado a las jefaturas de enseñanza en educación secundaria, personal de educación artística, de educación especial en educación primaria o especializada en alguna asignatura para apoyar al docente.

A causa de ello y a la Reforma educativa de 1972, se extendió el personal administrativo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional y de los estados.

En los años ochenta, se realizaron algunos ajustes para auxiliar a la jefatura de sector y a las supervisiones escolares quienes a su vez coadyuvaron a las actividades pedagógicas y administrativas en los centros escolares.

En los noventa, derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se puntualizaron algunas acciones de carácter nacional mediante el desarrollo de programas y proyectos, dando lugar a la formación e integración de equipos técnicos a nivel federal y estatal. En este ámbito, se integra personal de apoyo técnico a las Instancias Estatales de Actualización y a los más de 500 Centros de Maestros para atender el Programa Nacional de Actualización Permanente en la federación y en cada Estado (SEP:2005).

El status histórico del ATP demuestra que sus funciones y fines se han transformado para responder a las demandas y necesidades del sistema educativo en distintos momentos. Quizás es por ello que en algunos de éstos se percibe una gran falta de claridad y de control sobre este personal, su adscripción y sus funciones, así como una inestabilidad de esta estructura “clave” para la mejora de la calidad y equidad educativa.

En el Sistema Educativo Mexicano y particularmente en los niveles de educación preescolar primaria y telesecundaria existe la figura del supervisor, que cuenta, la mayor parte de las veces con un personal de apoyo, éste es el Asesor Técnico Pedagógico, quien debiera proporcionar acompañamiento a los docentes frente a grupo en las diversas problemáticas pedagógicas que enfrenta.

1.1.4. EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN TELESECUNDARIA

Hasta ahora el sistema educativo no cuenta con mecanismos para otorgarle un reconocimiento institucional; no existen programas sistemáticos para fortalecer su desarrollo profesional y en ocasiones no cuenta con condiciones favorables para realizar su trabajo.

Estas circunstancias, junto con la falta de normatividad para definir sus funciones generales, criterios de acceso, distribución y permanencia; así como la ausencia de mecanismos institucionales para el seguimiento y la evaluación de su desempeño, obstaculizan en la actualidad el control, la regulación y coordinación de este personal, así como su fortalecimiento profesional.

Los Asesores Técnico Pedagógicos de los diferentes niveles de educación básica difieren en cuanto a su designación para el desarrollo de su función, ya que las características de los niveles educativos son distintas.

Así se encontró que históricamente, en los distintos niveles y modalidades de la educación básica manera previa a la reforma educativa 2013 lo siguiente:

En el nivel de educación primaria los puestos de Asesores Técnicos Pedagógicos eran propuestas directas por parte de la supervisión escolar, quien a partir de las necesidades específicas de la zona escolar requiere de un apoyo pedagógico, ya que tradicionalmente, el supervisor realiza una intensa serie de tareas administrativas, que le impiden atender este rubro particularmente importante en las orientaciones pedagógicas actuales.

En este escenario lo que fundamentó su función se encontraba establecido solamente en un oficio de comisión que expedido por el supervisor escolar o la autoridad educativa estatal para el nombramiento de los Asesores Técnico Pedagógicos por ello era frecuente ver a un ATP de primaria realizando diversas actividades administrativas tales como: entrega de estadísticas, cooperativas escolares, informes financieros, etc. Igualmente, se le ve en tareas de enlace en

las escuelas en procesos de comunicación regularmente verticales como avisos, memorándums, oficios y tareas inherentes a la tarea supervisora.

También se le identificó en los escenarios de capacitación y actualización de docentes, tales como los cursos de actualización en las fases intensivas y ordinarias, o bien para conducir y apoyar las actividades de los consejos técnicos de la zona escolar.

En algunos casos, a falta de apoyo administrativo en la oficina de los supervisores, se les puede identificar como figuras encargadas de la administración de la zona escolar.

Para el caso de educación preescolar las características son similares.

En lo que se refiere en el nivel de telesecundarias, que se constituye como el objeto de estudio de la presente investigación se encontró lo siguiente:

En el subsistema de telesecundaria, ésta figura surge como resultado del pliego petitorio en el Congreso seccional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 26, celebrado en noviembre del 2000, los cuales dan lugar al acuerdo 10.3.2 de la respuesta salarial del 15 de mayo del 2001, se autoriza “crear paulatinamente la figura de Asesor Técnico Pedagógico, optimizando, por zona, el recurso humano que no se justifique frente a grupo”.

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

Los docentes seleccionados, todavía para el ciclo escolar 2013-2014, reciben un oficio de comisión para desempeñar su función, el cual, es renovado anualmente,

dependiendo del desempeño de dicha función. Por ser una comisión, no existe, hasta el momento, una clave presupuestal que asegure la plaza del mismo.

Este fenómeno se observa también en los niveles de Educación Preescolar y Primaria, incluso existen datos que la reciente Reforma Educativa 2013, no ha permeado en la totalidad de todas las modalidades educativas de la educación básica, incluso en todos los estados, incluyendo san Luis Potosí, donde se siguen presentando casos de docentes comisionados en distintas instancias como ATP sin haber concursado para dicha función o a pesar de haber resultado como no idóneos.

Actualmente, el oficio de comisión es expedido por los Jefes de Departamento de la SEGE para los ATP idóneos que desarrollan sus funciones en distintas zonas escolares del estado.

LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

La reciente Reforma Educativa 2013, implementada por la SEP en el presente sexenio 2012-2018, establece por decreto la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y plantea algunas normas generales y específicas que atañen a los docentes y directivos así como a la función del ATP de educación básica, con lo cual busca regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en la función docente y que involucran también a la red de asesoría pedagógica de las escuelas.

En este sentido, la LGSPD (2013:3) considera la figura de ATP como “Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, es el docente que en la Educación Básica y Media Superior cumple con los requisitos establecidos en la presente Ley y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora para las Escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna. Este personal comprende, en la Educación Media Superior, a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes”

Por otro lado, se señala en el Artículo 16 que el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados.

Para el caso de San Luis Potosí, en el nivel de educación básica, su número oscila entre los 700 y 750 asesores comisionados en las oficinas de las supervisiones y jefaturas de sector; principalmente de los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, ya que las modalidades de secundarias generales y técnicas cuentan con la figura de Jefe de Enseñanza quien es el encargado de ofrecer la asesoría permanente a las escuelas que les sean asignadas de manera coordinada con la supervisión escolar de estas modalidades educativas.

Por lo que atendiendo a los preceptos normativos del SPD al interior de la SEGE y del SNTE se trató de reubicar a todo el personal comisionado hacia las escuelas, marcando precedente el subsistema de telesecundaria; al finalizar el ciclo escolar 2014-2015, antes de la aplicación de la Reforma Educativa, se contaba con una red de Asesoría Técnico Pedagógica ubicada en cada zona escolar o jefatura de sector, de acuerdo al siguiente esquema:

Tabla1. Distribución de ATP en el nivel de Telesecundaria. 2014-2015

SECTOR	ZONAS / SUPERVISORES	ESCUELAS	Asesores técnico pedagógico
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	104	9
2	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 73, 74	132	7 (4 zonas sin asesor)
3	20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28	103	8
4	19, 26, 29, 30, 31, 72, 75, 76, 77	101	7 (2 zonas sin asesor)
5	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 79, 80	113	9
6	45, 47, 48, 49, 52, 53, 81, 82, 83, 84	110	11 (una zona tiene dos asesores)
7	46, 50, 51, 54, 55, 56, 61, 62, 85	120	14 (5 zonas tienen dos asesores)
8	63, 65, 66, 67, 89, 90, 91	102	8 (una zona tiene dos asesores)
9	32, 33, 34, 35, 36, 37, 78	117	7
10	57, 58, 59, 60, 86, 87, 88	100	7
11	64, 68, 69, 70, 71, 92, 93	90	7

Fuente: Departamento de telesecundaria fin de ciclo escolar 2014-2015

Por tal motivo, en los diferentes subsistemas y en particular el de telesecundaria para poder participar como Asesor Técnico Pedagógico de sector o de zona escolar se tuvieron que acatar las disposiciones de la LGSPD quien estableció en su Artículo 37 "...que el nombramiento como Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica será considerado como una promoción de carácter inicial. La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo IV de esta Ley. El personal seleccionado estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función.

En consecuencia, algunos ATP de zona optaron por ubicarse en algún centro de trabajo cercano a la capital del estado o de su lugar de origen al interior del mismo, otros más optaron por la jubilación, mientras que solamente algunos ATP con experiencia de más de 20 años se presentaron al examen de oposición que establecía la convocatoria respectiva al igual que otros docentes que no tenía experiencia en la función ya que no era un requisito primordial, incluso algunos de reciente ingreso al servicio de telesecundaria.

A la fecha, al inicio del ciclo escolar 2015-2016, derivado del examen de oposición para la figura de ATP, se tienen un total de tan sólo 19 asesores idóneos en telesecundarias ubicados en igual número de zonas escolares y no existe la figura de ATP en las jefaturas de sector.

De acuerdo a los datos proporcionados recientemente por las Autoridades Educativas, sólo 4 ATP resultaron idóneos para el ciclo escolar 2016-2017, por lo que se puede apreciar una débil demanda para ejercer la función de Asesor Técnico Pedagógico.

1.2 Definición del Objeto De Estudio

El objeto de estudio desde la perspectiva cualitativa se orienta a identificar de manera epistemológica la relación entre el sujeto y objeto de estudio, el sujeto investigador y el objeto investigado, el cual se construye como parte de una realidad, en este caso, como parte de una estructura educativa, tangible, a veces no reconocida, en proceso de construcción que representa el ATP de telesecundaria.

La realidad educativa es compleja, difícil de conceptualizar, particularmente la figura del Asesor Técnico Pedagógico ya que es multifuncional y obedece a diferentes posturas institucionales, sin embargo, con una función primordial: la asesoría académica a las escuelas y a la práctica docente.

El Objeto de estudio adopta, además, algunas orientaciones teóricas y paradigmas que van articulando la metodología precisa para abordarlo y construirlo, por lo cual debe ser visto desde una perspectiva en construcción, acabado y delimitado sólo en un contexto histórico social determinado.

El presente estudio de investigación se circunscribe al análisis de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico en el subsistema de telesecundaria a fin de identificar sus ámbitos de intervención pedagógica en la práctica docente.

La praxis de los Asesores Técnico Pedagógicos en cuanto a los procesos de orientación, asesoría y acompañamiento incide de manera significativa en los docentes frente a grupo, en los equipos de supervisión o de la jefatura de sector o bien donde se pueda encontrar comisionado en las mesas técnicas de los diversos niveles educativos ofreciendo orientación, asesoría y acompañamiento en las diferentes áreas académicas y administrativas de la propia SEGE.

1.3 Planteamiento del problema

En base a los antecedentes anteriormente descritos, en torno a la figura del ATP del subsistema de telesecundaria, considerando su surgimiento como un apoyo de orden académico, administrativo y pedagógico, que simultáneamente realiza funciones diversas, se hace necesaria una investigación en base a la siguiente problemática:

¿Cómo establecer líneas de intervención orientadas al desarrollo profesional de la red de Asesores Técnico Pedagógicos de telesecundaria desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo con una metodología de tipo exploratoria y explicativa con el propósito de mejorar su práctica de orientación, asesoría y acompañamiento a la práctica docente en las escuelas?

Esta pregunta central del problema de investigación orienta el trabajo de la presente investigación, ya que hace evidente el campo problemático en cuanto a las líneas de intervención, identifica el tipo de investigación, paradigma, propósitos, metodología y describe los beneficiarios.

1.4 Objetivos

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Indagar los criterios que establecen y regulan las funciones del Asesor Técnico Pedagógico con el propósito de analizar su repercusión en la mejora de la práctica docente, para mejorar los resultados educativos a través del acompañamiento pedagógico en los planteles escolares y a la vez plantear líneas de investigación para perfeccionar su desempeño en apego a los lineamientos establecidos en la Ley del Servicio Profesional Docente.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.4.2.1. Revisar y valorar los criterios que establecen y regulan las funciones del Asesor Técnico Pedagógico con el propósito de establecer su situación actual en el subsistema de telesecundarias.

1.4.2.2. Explorar y describir la práctica de la figura del ATP en las diferentes instancias donde se encuentra comisionado mediante diversos instrumentos de investigación para identificar sus beneficios y áreas de oportunidad en el ejercicio de sus funciones de apoyo, orientación y asesoría a los planteles escolares.

1.4.2.3. Plantear y sugerir algunas líneas de intervención del ATP en las escuelas orientadas a mejorar la práctica docente para elevar los resultados educativos a través del acompañamiento y asesoría pedagógica.

1.5 Supuesto

La presente investigación parte del supuesto siguiente:

El planteamiento de líneas de intervención orientadas al desarrollo profesional de la red de Asesores Técnico Pedagógicos de telesecundaria permite mejorar su práctica de orientación, asesoría y acompañamiento al docente en las escuelas de su área de influencia.

Para ello, se lleva a cabo un ejercicio de acompañamiento al equipo de Asesores Técnico Pedagógicos que colaboran con la presente investigación a fin de identificar sus alcances y limitaciones.

1.6 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las líneas estratégicas establecidas en la asesoría pedagógica de la escuela Telesecundaria?
- ¿Cuáles son las problemáticas educativas que comúnmente permean en la práctica cotidiana en torno a la Asesoría Técnico Pedagógica en telesecundaria?
- ¿Cuál es el perfil idóneo del ATP en el marco de la reforma educativa 2013 planteada por la SEP?
- ¿Qué líneas de apoyo se pueden implementar desde la responsabilidad del ATP para influir e impactar en la práctica docente?

1.7 Justificación

La figura del ATP, en la estructura del sistema educativo nacional y estatal, cobra un amplio significado y relevancia, ya que se le caracteriza por constituir el sujeto encargado de conducir los procesos de capacitación, actualización y superación de los docentes de las zonas escolares o bien por apoyar la organización de proyectos educativos específicos a nivel estatal.

También, se debe reconocer que no es una figura legalmente establecida o reglamentada en cuanto a sus funciones académicas y pedagógicas al interior de las zonas o sectores escolares o donde éste se encuentre comisionado, de ahí las frecuentes desviaciones en cuanto al desempeño de sus tareas, que pueden ser relevantes para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos propiciadas por el acompañamiento pedagógico a la práctica docente o bien, pedagógicamente

pobres u orientadas al cumplimiento de las disposiciones inmediatas de sus autoridades, tales como las administrativas o de enlace con la SEGE.

Por ello, esta investigación pretende establecer un marco de referencia en cuanto a sus funciones, ámbitos de operación y desarrollo, para propiciar procesos de acompañamiento a través de la red de del subsistema de telesecundaria en San Luis Potosí, a la práctica docente y mejorar los resultados académicos en las escuelas.

El reto constituye una premisa fundamental:

Perfeccionar la práctica docente a través del Asesor Técnico Pedagógico y con ello lograr mejores resultados de aprendizaje a un mediano plazo.

Esto traerá como consecuencia, dinamizar sus funciones, a través de una orientación a la práctica pedagógica de los docentes de manera más constante y permanente en los planteles escolares, definiendo con precisión sus funciones e implicaciones con la reciente Reforma Educativa promulgada por el Ejecutivo Federal en el 2013.

Los beneficios de esta investigación, pueden incidir de manera significativa en las 11 Jefaturas de sector y 103 zonas escolares que a su vez aglutinan a más de 1170 planteles escolares que integran el subsistema de telesecundaria, que involucra a su vez a 3 800 docentes frente a grupo y a una red de 19 Asesores Técnico Pedagógicos que están adscritos a las diferentes zonas escolares.

En cuanto a las aportaciones de la investigación se pretende establecer nuevas propuestas en relación a sus funciones, atribuciones, ámbitos de desarrollo, y competencias específicas que coadyuven fundamentalmente al acompañamiento, asesoría y procesos de tutoría pedagógica y académica en el aula, apoyando decididamente la práctica docente y mejorando con ello los resultados educativos.

El desarrollo de esta investigación se considera factible porque se pretende recurrir a fuentes primarias, secundarias y terciarias para recabar información pertinente, veraz y puntual acerca de la labor que han desarrollado los Asesores Técnicos

Pedagógicos en los diversos ámbitos en que se desenvuelven; además, se proyecta la construcción de una propuesta orientada a su desarrollo profesional, laboral e institucional del Asesor Técnico Pedagógico encaminada a definir y reorientar sus funciones de orientación y apoyo a la práctica de los docentes, a partir de las reciente Reforma Educativa 2013 y que por consiguiente tenga impacto en la mejora de los resultados educativos.

1.8 Límites de estudio

1.8.1 LÍMITE ESPACIAL

La presente investigación se lleva a cabo en el contexto del subsistema de telesecundaria, aunque también se acude a información relevante en otras instancias educativas como los son las jefaturas de sector y el Departamento del nivel educativo, así como la propia supervisión escolar de telesecundaria en diversos ámbitos de las diferentes regiones del estado.

1.8.2 LÍMITE TEMPORAL

De acuerdo a los recientes cambios implícitos en la reciente Reforma Educativa 2013, se considera el espacio temporal del ciclo escolar 2014-2015, incorporando los lineamientos que se establecen en el Servicio Profesional Docente y en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

1.8.3 LÍMITE TEÓRICO

En este apartado se describen y analizan diversas investigaciones realizadas en cuanto a teorías y conceptos de varios autores para respaldar el presente documento y se presentarán los conocimientos que se indaguen durante la revisión de la literatura referente a las funciones que realiza el Asesor Técnico Pedagógico en cuanto a **asesoría, acompañamiento y apoyo pedagógico** a las prácticas

docentes; así como los diferentes modelos de asesoramiento que permean en estas figuras pedagógicas.

Por otro lado, se analizan y se establecen las propuestas derivadas del reciente esquema de la Reforma Educativa 2013 en torno al SPD y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

1.8.4 LÍMITE METODOLÓGICO

En este aspecto la investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y es de enfoque cualitativo, por lo que se pretende emplear técnicas e instrumentos que describan las distintas fases de la práctica docente del ATP, tales como la entrevista y la investigación documental; aunque en un principio se establece la investigación descriptiva para establecer un diagnóstico que permita generar una investigación más amplia que llegue a explicar el objeto de estudio.

1.9 Importancia de la investigación

La importancia de la presente investigación se orienta a describir de manera objetiva las funciones que realiza el Asesor Técnico Pedagógico en el nivel de telesecundaria, tanto en los procesos de orientación y asesoría permanente en la escuela como en los de la formación de docentes, especialmente a los profesores de nuevo ingreso al servicio educativo.

Se pretende contrastar sus funciones que regularmente se promueve en cada instancia educativa, en la zona escolar, en el sector o en las mesas técnicas del Departamento de Telesecundarias, con las que establece y regula el Servicio Profesional Docente.

Se destacan, además, nuevas líneas de acción para la red de asesoría técnico pedagógica en el nivel educativo de telesecundaria, a fin de que se promuevan y orienten a mejorar la práctica de los docentes y directivos.

En el nivel de telesecundaria, es necesario realizar propuestas para el perfeccionamiento de la práctica educativa que realiza el Asesor Técnico Pedagógico con el propósito de elevar los resultados académicos y considerando los preceptos de la Reforma Educativa recién implementada por la Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen y analizan las investigaciones realizadas en cuanto a teorías y conceptos de varios autores para respaldar el presente documento y se presentan los documentos que se analizaron durante la revisión de la literatura referente a la asesoría técnico pedagógico, sus funciones, limitaciones, modelos, y la propia formación profesional.

2.1 Los objetivos del servicio del asesoramiento

En México, como ya se expresó anteriormente, las funciones del ATP no se encuentran plenamente definidas por lo que se toman de referencia algunas aportaciones internacionales entre las que destacan las de España de Dean (1997, p.32) en el que se establecen los objetivos de este servicio educativo.

La mayoría de las Administraciones Educativas Locales ya han definido los objetivos de su servicio. Muchas de las definiciones incluyen lo siguiente:

- 1.- Tutelar, evaluar e informar sobre la calidad de la provisión educativa y los estándares de aprendizaje y la aplicación de los objetivos locales y nacionales en cuanto a políticas.
- 2.- Proporcionar a la Administración Educativa Local la información y asesoramiento necesarios para elaborar su política.
- 3.- Proveer un programa coordinado de asesoramiento y apoyo para todas las escuelas y otras instituciones, en particular en lo referente al currículo nacional y a la gestión de los recursos.
- 4.- Fomentar el desarrollo profesional de todo el personal docente.
- 5.- Promover el desarrollo del currículum, en especial en aquellas áreas que no están cubiertas por el currículo nacional.

6.- Ofrecer asesoramiento y guía a los miembros de los consejos escolares y a los directores en lo concerniente a la designación de personal a plazas vacantes

7.- Proporcionar apoyo y asesoramiento para la elaboración de programas de valoración de escuelas e institutos.

8.- Desarrollar el trabajo del servicio y los individuos dentro del mismo.

Para Dean (1997), el grado de eficacia que ha podido tener el asesor en cualquier institución educativa ha dependido de la medida en que ha influido sobre los profesores.

En esta parte cabe destacar que el asesor o acompañante se orienta en forma general a fomentar el perfeccionamiento profesional docente, así como a contribuir al desarrollo de los programas curriculares para cumplir con la premisa de elevar la calidad educativa.

Se rescata la importancia de su función en los procesos de formación docente y como consecuencia repercute directamente en dicha práctica.

Escribiendo sobre el trabajo de asesoramiento en la industria, Margerison (1978), menciona diversos tipos de influencia:

- La influencia de la fuerza, manera comparativamente sencilla de manifestar cierta influencia, pero sin embargo no muy satisfactoria para el trabajo que realizan los asesores.
- La influencia del conocimiento, el problema reside en el hecho que el asesor no es experto en ciertas situaciones pedagógicas.
- La influencia de la recompensa consiste en la aprobación y la adulación si los profesores hacen lo que el asesor desea; considerando que esta persona tiene cierta injerencia en las determinaciones relativas a la promoción del personal.
- La influencia de la autoridad, parte del cargo o estatus que posee el asesor.
- Influencia de la amistad personal, parte de la confianza y amistad que el profesor siente hacia el asesor.

Para Dean (1997), la manera en que el asesor utilice su influencia dependerá en gran medida de la manera en que éstos vean su trabajo y de la visión que tengan de los docentes.

Esto explica de alguna manera la serie de actividades interinstitucionales que regularmente orientan la función de ATP en su contexto cotidiano, porque están a la vista de los docentes y directivos de las instituciones, por lo tanto, su influencia es notoria y trascendente, aunque a veces poco reconocida.

La imagen que pueda obtener por parte de los docentes será de aprobación o desaprobación, sin embargo, es complicada establecer con precisión cuando es evaluado de manera objetiva, ya que regularmente quien conoce y apoya la decisión de la comisión o el término de la misma es el supervisor de zona

2.2 Modelos de asesoramiento pedagógico

Existen diversas maneras de especificar las formas en que se desarrolla el asesoramiento a las instituciones educativas; ya sea por análisis, por posturas personales, por especulaciones, y por sistematizar el fenómeno en forma de teorías o modelos. Por ello, es necesario sintetizar los diversos modelos que subsisten de asesoramiento.

Para Nieto y Portela (1999, citado por Domingo, 2004) el asesoramiento pedagógico constituye “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización”. Para Rodríguez (1996, citado por Domingo, 2004) es frecuente denominar a las actividades de asesoramiento como “las labores en las que participan profesionales de igual status con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto, porque

no recae en los clientes de la institución, (...) sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela”.

En ambas afirmaciones, se percibe que el asesoramiento implica a dos profesionales, por una parte, uno que solicita apoyo y por otra, quien lo proporciona. Partiendo de esta premisa, queda establecido la relación e interacción entre personas dedicadas a lograr aprendizajes más significativos y efectivos en los estudiantes.

Para poder entender las distintas particularidades de asesoramiento que se presentan en una institución educativa; es necesario recurrir a clasificar los modelos de asesoramiento que surgen en estos espacios educativos; estos modelos son sólo recursos para caracterizar de alguna manera las diversas y múltiples realidades entre sí.

Domingo (2004) ha considerado el aspecto *poder –la capacidad de uno para hacer que otro obre en una determinada dirección-* como aspecto significativo y práctico para efecto de dicha clasificación. Además, ha considerado el término asesor como la parte que asesora; y al profesor, como la parte asesorada.

MODELOS DE ASESORAMIENTO

Conocimiento-experiencia del profesor		FACILITACIÓN
Conocimiento-experiencia del asesor	INTERVENCIÓN	COLABORACIÓN
Elementos Tipificación	Relaciones dominadas por el ASESOR	Relaciones dominadas por el PROFESOR

Fuente: Asesoramiento al centro educativo. J. Domingo S. 2004. Pág. 151

Los modelos de asesoramiento pedagógico que aquí se han expuesto, encuentran coincidencias notorias con su diario quehacer educativo de la red de Asesor Técnico Pedagógico, ya que conoce de manera estrecha el trabajo del docente de grupo en base a las visitas que realiza sistemáticamente, por ello, se orienta a apoyar las actividades académicas de los docentes, de manera cercana con el equipo de supervisión escolar, llegando e incluso a superar la función supervisora, ya que regularmente son los que asesoran al docente y al equipo directivo sobre sus tareas al interior de los planteles escolares.

2.2.1 MODELO DE INTERVENCIÓN

Este modelo, para Domingo (2004), especifica un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista de la parte asesora.

Caracterización de la actividad asesora según un modelo de intervención.

Actividad asesora	Asesor soluciona problema a profesor; éste es dependiente de aquél.
Exhortación	Consejos proporcionados a través de conductas interpersonales directivas e informacionales.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) prescritos externamente o diseñados al efecto por el asesor para que sean adoptados y aplicados fielmente por el profesor.
Formación	Transmisión de información y demostración de prácticas ejemplares para aplicación imitativa de conocimientos y habilidades. Énfasis en explicación, talleres de práctica y descripción de beneficios personales.
Indagación	Investigación externa de situaciones educativas. Liderada por el asesor, los profesores son inputs en el plan de mejora de la enseñanza en el sentido de agentes que realizan las actividades que aquél estudia.
Coordinación	Asunción de la postura de líder para dinamizar tareas intra e intergrupales. Transmisión clara de directrices de actuación relativas a las dimensiones de tarea implicadas en el trabajo interactivo.

Fuente: Asesoramiento al centro educativo. J. Domingo S. 2004. Pág. 152.

De acuerdo con Domingo (2004), la principal característica de este modelo es la postura del asesor, quien en base a sus conocimientos y experiencia, es quien determina lo que debe hacer el profesor; es el experto, quien identifica y analiza el problema y da soluciones y el profesor debe de ponerlas en práctica.

El modelo de mediación e intervención que realiza el ATP ha logrado incidir en la práctica de los docentes, sobre todo los de nuevo ingreso, ya que les apoya, orienta y asesora en la interpretación del Modelo Educativo de Telesecundaria, en un proceso de mediación e intervención que considera los siguientes elementos:

El modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundarias:

- ❖ Lección televisada
- ❖ Uso de mediateca
- ❖ Empleo de materiales impresos
- ❖ Aplicación de recursos audiovisuales
- ❖ Recursos informáticos
- ❖ ODA's

Este aspecto es de singular relevancia para el nivel educativo, para no perder la esencia característica de la modalidad pedagógica, sólo hay que establecer estrategias de atención oportuna en el equipo docente y directivo de manera organizada y sistemática.

2.2.2. MODELO DE FACILITACIÓN

Este modelo de asesoramiento educativo parte del punto de vista del asesorado. El asesor sólo proporciona herramientas que pueden ser útiles al profesor; pero es éste quien debe de identificar su problema y solucionarlo.

Caracterización de la actividad asesora según un modelo de facilitación.

Actividad asesora	Profesor se sirve del asesor para solucionar el problema, el segundo es dependiente del primero.
Exhortación	Consejos proporcionados a través de conductas interpersonales no directivas e informacionales.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) diseñados al efecto o adaptados por el profesor con ayuda del asesor.
Formación	Discusión y revisión de concepciones y prácticas en curso para desarrollo generativo de conocimientos y habilidades. Énfasis en fundamentación de situaciones que mejoren la calidad de acción tal y como es percibida por el profesor.
Indagación	Investigación interna de situaciones educativas. Liderada por los profesores, los profesores son inputs en el plan de mejora de la enseñanza como elemento de apoyo y portador de una perspectiva neutral –no interesada- ante las actividades que los primeros estudian.
Coordinación	Delegación de decisiones sobre contenido y estructura de tareas intra e intergrupales. Papel de observador y fuerte focalización en los procesos o metodología del trabajo interactivo.

Fuente: Asesoramiento al centro educativo. J. Domingo S. 2004. Pág. 156

La función del ATP consiste en buscar cómo apoyar al profesor; que sea él mismo quien identifique su problema y le encuentre solución; lo fundamental de este modelo es la autonomía del profesor. El asesor proporciona ideas, propuestas, herramientas, materiales e insumos que los docentes juzgan y utilizan en razón de la problemática que enfrentan.

La función del Asesor Técnico Pedagógico también consiste en facilitarle los insumos suficientes y pertinentes al docente, así como de aquellas herramientas teóricas y metodológicas que coadyuven a mejorar su práctica docente, de tal manera que le haga sentir al profesor seguro de estar frente al grupo con las habilidades y competencias que paulatinamente pueda desarrollar en su actividad cotidiana.

2.2.3 MODELO DE COLABORACIÓN

Para Domingo (2004), el modelo de colaboración parte de la interdependencia entre el asesor y el asesorado. Las soluciones a las problemáticas detectadas son adoptadas en consenso, en función de una corresponsabilidad compartida, presentándose una influencia bilateral y proporcional.

Caracterización de la actividad asesora según un modelo de colaboración.

Actividad asesora	Asesor y profesor solucionan juntos un problema, ambos son interdependientes.
Exhortación	Propuestas proporcionadas a través de conductas interpersonales cooperativas para su contrastación y deliberación.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) diseñados al efecto o adaptados conjuntamente (revisión mediativa o en equipo).
Formación	Discusión y revisión de significados y pautas de conducta para desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas. Énfasis en observación mutua y dialogo crítico.
Indagación	Investigación cooperativa de situaciones educativas. Liderazgo compartido con los profesores. Los asesores y los profesores son inputs en el plan de mejora de la enseñanza como partes interesadas.
Coordinación	Participación en decisiones sobre contenido y estructura de tareas intra e intergrupales. Papel co-participante en proceso y contenido del trabajo interactivo.

Fuente: Asesoramiento al centro educativo. J. Domingo S. 2004. Pág. 161

Este modelo de asesoramiento se caracteriza por la ayuda recíproca, concebida como un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado, cíclico, consensuado y colaborativo.

El modelo de colaboración, constituye una enorme posibilidad de desarrollo profesional de los docentes, porque a partir del proceso de acompañamiento y asesoría que pueda brindar el Asesor Técnico Pedagógico, se establecerán las bases para un diálogo pedagógico estrecho y dinámico para lograr mejores resultados.

En este sentido, cobra singular relevancia la figura del ATP, porque debe establecer las condiciones indispensables para lograr un proceso colaborativo, cercano y sistemático entre los docentes y directivos de las instituciones.

2.3 Funciones

Es necesario reconocer que el personal de ATP ha ayudado a la operación del sistema educativo nacional, atendiendo una diversidad de necesidades y problemáticas, más o menos emergentes, a partir de las directrices de la política educativa de cada administración (federales y estatales) y de las condiciones del contexto institucional.

Según González (2006), para concretar las funciones del Asesor Técnico Pedagógico, es necesario determinar su campo de acción partiendo de cuatro ámbitos: pedagógico, administrativo, organizativa y participación social.

Por otra, se reconocen dificultades “para reconocer el conjunto de tareas que se derivan de la función asesora y los ámbitos o líneas de acción en los cuales le corresponde intervenir al Asesor Técnico” o para diferenciar las funciones y competencias del Asesor Técnico respecto de las de docentes y directivos (SEP, 2005a), lo que da cuenta de la ausencia de una identidad con el rol de asesor, en el sentido estricto del rol y tareas que realiza. (Tapia, 2010).

Independientemente de sus características y adscripción, en la actualidad se distinguen por realizar funciones polivalentes, entre las que se consideran:

- ✚ Las tareas de control y administración.
- ✚ El desarrollo de programas y proyectos federales y estatales.
- ✚ El diseño y desarrollo de cursos y talleres de actualización.

Este personal constituye una pieza clave del sistema educativo que ofrece posibilidades para impulsar y dar continuidad a las políticas y al proyecto del sistema educativo nacional, debido, entre otras, a las siguientes causas:

- ✚ Presenta menor movilidad con relación a otros agentes de la estructura por ascenso o regreso a sus lugares de adscripción.
- ✚ Constituye un importante número en la actualidad.
- ✚ Trabaja en áreas estratégicas de la estructura del sistema educativo (oficinas centrales, direcciones operativas, direcciones técnicas y de desarrollo educativo, inspecciones de zona, jefaturas de zona y de sector, jefaturas de enseñanza y escuelas).
- ✚ Posee información y conocimientos útiles sobre los problemas y las políticas educativas, la cultura y el funcionamiento de la administración y sus escuelas.
- ✚ Es un vínculo potencial importante entre la administración (federal, estatal y regional), la supervisión y las escuelas.
- ✚ Integra un grupo de personas, en muchos casos altamente comprometidos con su responsabilidad laboral, así como capacitados y especializados en temas educativos.
- ✚ Existen muchos ATP que gozan del reconocimiento laboral y profesional de otros actores educativos, por su capacidad de interrelación y solución de problemáticas asociadas a la labor cotidiana de los planteles escolares.
- ✚ Constituyen un potencial importante en las entidades para avanzar en la descentralización y federalización técnica.

También se reconoce que gran parte de este personal, por decisiones de carácter institucional, frecuentemente:

- ✚ Está comisionado como Asesor Técnico por cambio de actividad, problemas laborales, término de comisiones sindicales y otros problemas relacionados con su desempeño profesional y eventualmente por su desempeño y reconocimiento profesional.
- ✚ Está sujeto a las decisiones de sus jefes y a la permanencia de la gestión administrativa o los programas educativos en turno.
- ✚ Concentra su tiempo en acciones de orden administrativo.
- ✚ Transita de una actividad, programa o proyecto a otro.

- ✚ Se le ubica mayormente en el ámbito urbano y no siempre donde más se requiere.
- ✚ Ocupa gran parte de su tiempo en tareas de orden administrativo y en responder a las demandas de la administración, en menor medida, en apoyar a la supervisión, y excepcionalmente en atender las demandas de asesoría y acompañamiento académico a los maestros y centros escolares.
- ✚ Es heterogéneo por su formación inicial, edad y experiencia profesional, por el acceso a la función, su desempeño, ámbito de adscripción y contenidos de trabajo.

Según el documento “Bases para la función asesora” (SEP, 2009b) el ATP realiza las acciones de promoción, facilitación, dinamización, interlocución y apoyo de la vida educativa de una zona escolar, para construir gradualmente la autonomía pedagógica.

A ello, Martínez (2008) agrega que en el proceso de formación continua y desarrollo profesional se crea conocimiento pedagógico y para conservarlo es necesario hacer apuntes, organizadores gráficos, crear bancos de estrategias didácticas, de materiales, de instrumentos de evaluación, compartirlo con otros en una red de colectivos docentes.

Por lo tanto, se sintetiza que el ATP es quien tiene la función y por tanto responsabilidad de emprender acciones para favorecer la mejora de las escuelas de su zona, en conjunto con las autoridades educativas; necesita para ello investigar las necesidades docentes que se presentan en las diversas dimensiones.

Como De Vicente (2002) indica en SEP (2009b): “El profesor como investigador, necesita considerar las actitudes de indagación y experimentación de su práctica para que pueda ayudar a los alumnos-profesores a indagar en sus aulas, sobre todo necesita basarse en la técnica de la observación como recurso primordial para mejorarla”.

En base al análisis anterior, las tareas inherentes a las funciones de los ATP se encuentran determinadas dentro de una compleja red de relaciones interinstitucionales entre la Supervisión escolar y los planteles educativos, donde cobra sentido su relación con los docentes y directivos, coadyuvando en su tarea de orientación, apoyo, asesoría y colaboración anteriormente señalados.

Sin embargo, ante este escenario, se hace necesario delimitar y asumir una postura crítica y propositiva ante el nuevo contexto que demanda la función del ATP, asumir un nuevo compromiso de volver la mirada a los planteles educativos, donde justifique plenamente su razón de ser en cuanto a los procesos de mejora de la práctica docente.

Diversas aportaciones a nivel estatal señalan algunas dimensiones en cuanto a la Gestión educativa: en la escuela, en el trabajo docente y en el sistema educativo, y resalta específicamente las acciones a desarrollar en los ámbitos siguientes:

-  Pedagógica curricular
-  Organizativa
-  Administrativa
-  Participación comunitaria

El Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en la funcionalidad de las cuatro dimensiones de la gestión educativa en el estado de San Luis Potosí.

ACCIONES A DESARROLLAR POR EL ATP				
ÁMBITOS DE LA GESTIÓN	Pedagógica curricular	Organizativa	Administrativa	Participación social comunitaria
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> •Conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje. •Determinar criterios para evaluar el aprendizaje. •Aplicar los Planes y Programas de Estudio. •Asignar actividades o comisiones encaminadas al proceso enseñanza-aprendizaje. •Utilizar recursos como la planeación de la enseñanza. •Usar el tiempo efectivo la enseñanza •Usar materiales y recursos didácticos. •Dar seguimiento y acompañamiento a las actividades de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> •Hacer funcionar a la escuela en instancias de participación. •Desempeñar las comisiones de los docentes. •Llevar a cabo el Consejo Técnico Escolar. •Vincular la Asociación de Padres de Familia. 	<ul style="list-style-type: none"> •Manejar los recursos. •Coordinar las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Participar en las condiciones y demandas de la comunidad
TRABAJO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> •Usar y dominar los Planes y Programas •Manejar los enfoques pedagógicos •Emplear estrategias didácticas •Revisar los criterios para evaluar el aprendizaje •Relacionarse con los Padres de Familia para acompañar el aprendizaje de sus hijos •Formar y actualizar a los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar y manejar el reglamento interno para la buena convivencia •Revisar las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias 	<ul style="list-style-type: none"> •Manejar todo lo referente a control escolar 	<ul style="list-style-type: none"> •Integrar y participar de la cultura comunitaria
SISTEMA EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar Programas y Proyectos de Apoyo a la enseñanza. •Utilizar los Trayectos formativos •Capacitar, Actualizar y Asesorar a los Docentes 		<ul style="list-style-type: none"> •Establecer un vínculo con la Supervisión Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> •Mantener relaciones de la escuela con el entorno social e institucional.

Fuente: Gómez F. D. El Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en la funcionalidad de las cuatro dimensiones de la gestión educativa en el estado de San Luis Potosí

2.4 Ámbitos de la asesoría técnico pedagógica

El trabajo del asesor está mediado por acciones que las más de las veces se ven como la alternativa viable para hacer del trabajo de los docentes algo duradero y que el asesor sea el intermediario entre el docente y la currícula, entre el docente y las políticas de formación continua, entre el docente y las autoridades educativas.

Prueba de ello es que el Asesor Técnico Pedagógico existe como figura. En la mayoría de casos son docentes comisionados con funciones de asesores y son los encargados de llevar a cabo todo tipo de actividad pedagógica con los profesores y que éstos apliquen lo aprendido en las escuelas, llámese reforma educativa, cursos TGA, Escuela Segura y demás.

En esta dinámica surgen una serie de inconvenientes donde el perfil profesional del asesor adolece de lo básico: la creatividad, el sentido crítico y la capacidad de investigar e intervenir su propia práctica; ello porque la autoridad sólo requiere de él un perfil rígido, reproductor y carente de creatividad.

Resulta complejo definir las funciones que realizan los asesores debido a la historia del cargo, a las diversas formas de acceder a él y a las diferencias en las definiciones locales. No obstante, la experiencia en distintos procesos de actualización dirigidos a este sector ofrece algunos datos que permiten una caracterización preliminar, la cual se presenta para detonar la discusión sobre las funciones de asesoría.

El abanico de funciones que realizan los asesores técnicos incluye, por lo menos, los siguientes ámbitos:

- **Tareas vinculadas con la operación del servicio.**

Una importante tarea de los asesores, se refieren a la operación del servicio, lo que incluye la difusión del proyecto educativo estatal, del plan y de los programas de estudio, de los proyectos prioritarios, así como de las normas y lineamientos técnicos para el funcionamiento del servicio.

Para realizar esta tarea, los asesores difunden la normatividad, controlan la aplicación de las normas expresadas en disposiciones de distinta naturaleza, asesoran, realizan visitas a las escuelas con el fin de presenciar algunas actividades, verificar la aplicación del enfoque, dar seguimiento a las actividades de algún programa o brindar apoyo a los docentes; realizan visitas de apoyo académico, actualización a docentes; aplican exámenes estandarizados y ofrecen asesoría y acompañamiento académico permanente a los colectivos docentes.

- **Operación de algún programa, reforma o lineamiento**

Una versión más específica de la función anterior se refiere a la operación de algún programa, proyecto o lineamiento institucional, ya sea de carácter federal, estatal o municipal. Es claro que la lista de los programas, proyectos y actividades que se

despliegan en las entidades puede ser considerablemente larga, ya que incluso se consideran como proyectos a algunos programas nacionales, otros componentes de programas o actividades precisas y focalizadas. Sin embargo, las tareas que al respecto se realizan se concentran en las siguientes actividades:

- ✚ Difusión, promoción e información del programa, proyecto o actividad.
- ✚ Diseño de estrategias para la operación del programa.
- ✚ Focalizar a los alumnos.
- ✚ Dar seguimiento y acompañamiento a las escuelas que participan en el proyecto.
- ✚ Gestión de apoyos y convocatoria de actividades.
- ✚ Capacitación y asesoría en la operación del programa en general o en algún componente o material en particular.
- ✚ Proporcionar manuales y materiales.
- ✚ Registro, seguimiento y sistematización de las actividades del programa o proyecto a fin de que las instancias valoren el impacto de las acciones que se realizan.

Entre las actividades que se vinculan de manera indirecta con la operación de un programa o proyecto se señalan las gestiones al interior de la Secretaría de Educación así como con otras instancias o actores; informar sobre el avance de los proyectos, captura y elaboración de documentos oficiales e informes; o bien concertar entre los distintos niveles de gobierno.

- **Formación continua (asesoría, actualización y acompañamiento).**

Parte de la dimensión académica de los ATP se despliega por medio de las tareas de formación continua, entre las que se ubican acciones de asesoría, actualización y acompañamiento académico tanto a docentes, directivos y personal técnico como a colectivos escolares.

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

reformas, el uso de materiales educativos, el enfoque de alguna asignatura, el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, la enseñanza multigrado o la educación indígena.

2.5 Estilos de asesoramiento

La Sociedad de Asesores e Inspectores Jefes (SCIA, 1989) recomienda que el servicio de asesoramiento/inspección de una administración debería facilitar los siguientes apoyos:

- 1.- Un asesor “general” o “enlace” para cada institución.
- 2.- Experiencia especializada en cada fase del proceso educativo (educación especial, educación y formación de la comunidad)
- 3.- Experiencia especializada en cada una de las asignaturas.

La descripción del trabajo del asesor debe atender las siguientes cuestiones:

- a) Implicarse en la inspección
- b) Tener un conocimiento sólido del sistema y de:
 - Su filosofía
 - Su programa de desarrollo,
 - Dirección, incluyendo finanzas y recursos,
 - Currículo,
 - Desarrollo de personal,
 - Enfoques pedagógicos,
 - Resultados que se están alcanzando,
 - Métodos de evaluación,
 - Programas de desarrollo personal, incluyendo valoración,
 - Relaciones con los miembros del consejo escolar,
 - Relaciones con los padres y la comunidad.

c) Asesorar al personal docente sobre los conocimientos referidos

d) Asesorar a la Administración Educativa Local sobre:

- Educación en los sistemas,
- El trabajo de sus profesores,
- Los resultados que se están alcanzando,
- Tendencias generales emergiendo de grupos de escuelas,
- La selección y designación de personal,
- Sus necesidades particulares,
- Problemas específicos que les conciernan.

e) Fomentar la continuidad entre las fases y la cooperación entre los distintos sistemas.

Considerando el Documento del Ministerio de Educación (DES, 1985) referente a que “es esencial que al menos un asesor conozca las instituciones en su totalidad”; el asesor debería asistir al director y al personal docente en:

- Trabajando con ellos para ayudar a formular y ejecutar el plan de desarrollo tutelando sus progresos. Esta práctica requiere de invitar a asesores colegas, inspectores o profesorado asesor a que hagan su aportación al proceso educativo o apoyar al docente en las aulas.
- Proporcionar apoyo al personal para proceder ante los resultados de la inspección.
- Asesorar al director y al personal veterano en su papel directivo.
- Contribuir al programa de desarrollo profesional.
- Tutelar el trabajo de los profesores, en especial de aquéllos en períodos de prueba o que deseen ser promocionados, o cuyo rendimiento esté por debajo del estándar requerido.
- Revisar aspectos específicos del sistema de trabajo.
- Contribuir a la mejora del sistema en función de las necesidades detectadas.

2.6 Competencias profesionales de los asesores

Para el adecuado desarrollo de las funciones arriba señaladas, los asesores requieren poseer ciertas competencias profesionales integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego ante una situación concreta que suele ser inédita, problemática o que implica un desafío académico. En este apartado se definen de manera preliminar algunas competencias profesionales que se espera posean los asesores en el desarrollo de su práctica.

Pleno conocimiento del sistema.

Los asesores requieren un conocimiento preciso de las escuelas, adquirido a través de la práctica. Este conocimiento implica fundamentalmente la capacidad para describir e interpretar lo que ocurre en las escuelas partiendo de la idea de que no todas las escuelas son iguales, lo que supone considerar la diversidad y la heterogeneidad como criterio. Quien conoce la vida escolar comprende la naturaleza de las interacciones que se producen en ella; conoce la organización de los alumnos, su agrupación, la jerarquía escolar y el sistema de evaluación; comprende la micropolítica de las escuelas, así como sus formas de organización y funcionamiento.

Más allá de la escuela, este conocimiento alude al sistema educativo en sí mismo; es decir, los rasgos principales de la política educativa (marco normativo, planes y programas, legislación, programas prioritarios) y sus lineamientos (equidad, calidad, etc.); conocimiento de los enfoques de enseñanza, de los materiales y en general de los contenidos de los programas vigentes; conocimiento de la estructura administrativa y de la normatividad.

Capacidad de establecer condiciones favorables a la asesoría.

En un primer momento, el asesor requiere establecer condiciones para iniciar el trabajo con un colectivo o un docente. Esto implica realizar un conjunto de

actividades que incluyen definir el contenido y alcances de la relación con los colectivos (especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer), fijar la temporalidad y duración de la asesoría, definir las responsabilidades mutuas en el trabajo con los colectivos, clarificar las expectativas de los colectivos, entre otros aspectos.

Estas condiciones iniciales implican para el asesor la capacidad de dar un paso atrás cuando su participación no sea necesaria, de establecer una relación de confianza mutua y para la creación de un clima de confianza en el centro (confidencialidad, consistencia, honestidad, sinceridad), así como adecuados niveles de comunicación.

Favorecer el cambio en los colectivos escolares.

El asesor requiere contribuir a que las organizaciones escolares se conozcan, se comprendan y crezcan, lo que implica propiciar procesos de autoconocimiento y autoevaluación, comprender la complejidad del cambio e innovación, mostrar y promover una actitud de disposición al cambio, valorar las aportaciones de todos los miembros del colectivo considerando distintas perspectivas y evitar presionar a los colectivos para que cambien.

Trabajo en equipo.

La capacidad de trabajar en equipo resulta fundamental para el desarrollo de diversas tareas de asesoría. Como parte importante y básica de las competencias profesionales y del perfil requerido, por ello implica y obliga que asesores y funcionarios sean capaces de:

- ✚ Establecer objetivos comunes con sus colegas considerando los propósitos institucionales, aunque esto implique hacer a un lado intereses personales.
- ✚ Trabajar de manera coordinada para lograr las metas comunes.
- ✚ Aprovechar las habilidades y conocimientos de los miembros del equipo.

- ✚ Establecer adecuados mecanismos de comunicación entre los integrantes del equipo.
- ✚ Capacidad de diálogo y de escucha activa.
- ✚ Capacidad de establecer acuerdos por consenso y votación.
- ✚ Organizar el trabajo en equipo para lograr los objetivos comunes.
- ✚ Resolver las dificultades que se presentan en la realización del trabajo en equipo.
- ✚ Asumir el liderazgo en la conducción del proceso del equipo o bien seguir a la persona que se reconoce como líder.
- ✚ Asumir compromisos específicos para la realización de tareas individuales y colectivas.
- ✚ Colaborar y cooperar en las diversas actividades relacionadas con el logro de los objetivos, aunque no le correspondan directamente.
- ✚ Mostrar disposición para resolver problemas.
- ✚ Ser autocrítico y tener disposición a aprender.

Además de las capacidades personales, las condiciones institucionales juegan un papel importante en el desarrollo del trabajo en equipo. Los equipos que logran integrarse más rápidamente cuentan con apoyos de tiempo y espacio por parte de las autoridades locales, tienen claras sus funciones y establecen acuerdos respecto de la o las personas que asumirían el liderazgo al interior del equipo.

Los factores que dificultan el trabajo en equipo son de tres tipos:

- ✚ Actitudinales: Con frecuencia las dificultades para realizar el trabajo en equipo están relacionadas con actitudes de protagonismo, de desconfianza en los demás, temor a poner en evidencia el poco dominio de un tema o las fallas en un proyecto, falta de autocrítica, poca disposición para aprender, así como poco compromiso con la tarea, el desinterés ante el trabajo, las prácticas de boicot o la apatía.
- ✚ Falta de información y conocimientos previos: En algunos casos la falta de información y de referentes sobre la misma dificulta la realización de un trabajo coordinado y colaborativo. La falta de preparación académica y el

desconocimiento de los aspectos técnico pedagógicos se suele presentar con una actitud de defensa expresada en la negativa a realizar el trabajo, a participar en tareas conjuntas o bien a aportar a las discusiones colectivas.

- ✚ Falta de habilidades: Una constante en los equipos que presentan dificultades para trabajar en equipo es la precariedad de las habilidades de diálogo, establecimiento de acuerdos, capacidad de trabajar con otras personas o de colaborar para cumplir una meta en común.

Investigación y diagnóstico.

Los asesores requieren contar con habilidades y conocimientos para realizar, coordinar o promover procesos de investigación de la práctica educativa con fines de diagnóstico, innovación, producción de conocimiento y comprensión de la problemática educativa.

Como competencia profesional, la capacidad de investigar y de manera particular de elaborar diagnósticos incluye un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes:

- ✚ Mostrar interés por indagar sobre la realidad educativa. Interés por conocer y comprender sobre temas emergentes o situaciones complejas.
- ✚ Capacidad de establecer relaciones causales simples y complejas.
- ✚ Capacidad de comprender la información proveniente de distintas fuentes de información, organizarla y tomar postura.
- ✚ Capacidad de plantear hipótesis y explicaciones de problemas educativos.
- ✚ Capacidad de fundamentar sus concepciones, ideas y juicios.
- ✚ Habilidad de obtener información de distintas fuentes.
- ✚ Capacidad de observar la realidad y elaborar distintos tipos de registro.
- ✚ Capacidad de definir y trabajar con categorías de análisis, indicadores y variables.
- ✚ Capacidad de análisis a la luz de referentes teóricos, de política educativa y de marcos conceptuales creados ex profeso.

- ✚ Capacidad de triangular la información.
- ✚ Capacidad de hacer inferencias a partir de datos obtenidos.
- ✚ Capacidad de seguir un método sistemático de análisis o de investigación.

Estas competencias se ponen en juego cuando el asesor requiere analizar los proyectos educativos mediante el empleo de cierta metodología, realizar diagnósticos, definir un diseño de investigación o al definir categorías e indicadores.

Planeación y diseño.

La planeación estratégica y didáctica, así como las habilidades para el diseño de proyectos, cursos y materiales es una competencia básica necesaria para la elaboración de proyectos, el diseño de cursos o la elaboración de materiales educativos. Entre otros aspectos, esta competencia implica:

- ✚ Visión estratégica.
- ✚ Capacidad de establecer relaciones causales.
- ✚ Dominio de elementos teóricos, jurídicos y metodológicos necesarios para justificar y fundamentar un proyecto o una propuesta didáctica.
- ✚ Comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal e institucional.
- ✚ Capacidad de redactar objetivos y propósitos claros.
- ✚ Capacidad de plantear actividades, estrategias, secuencias didácticas y acciones pertinentes y congruentes con los objetivos.
- ✚ Capacidad de plantear acciones y estrategias pertinentes considerando los diagnósticos y las características de los usuarios o del contexto de aplicación.
- ✚ Racionalidad en el uso de los recursos.
- ✚ Capacidad de plantear procesos viables y aplicables.

Esta competencia se pone en práctica cuando los asesores requieren hacer ajustes a los proyectos educativos o cuando diseñan un proyecto o programa.

Aprendizaje y evaluación institucional.

- ✚ Los procesos de mejora continua parten del principio básico de que las instituciones pueden aprender de sí mismas, identificar los problemas de calidad y establecer acciones que los resuelvan o los contrarresten, así como del principio de la evaluación permanente. Para los asesores que tienen bajo su responsabilidad la atención de problemáticas educativas, la promoción del cambio institucional o algún proceso de mejora continua, como PEC, requieren de esta competencia, la cual se despliega en por lo menos los siguientes aspectos:
- ✚ Visión autocrítica para analizar los procesos y los resultados de la institución a la cual pertenece.
- ✚ Análisis histórico de los procesos, las condiciones institucionales, los problemas y los resultados.
- ✚ Capacidad de hacer analogías y comparaciones con otras instituciones que se encuentran en condiciones similares.
- ✚ Evaluación de los procesos y los resultados institucionales.
- ✚ Identificación de los procesos y condiciones que se requiere conservar en una institución y de aquellos que es preciso transformar.
- ✚ Capacidad de plantear los cambios y ajustes pertinentes a los procesos y las condiciones institucionales en función de sus objetivos o de los problemas detectados.
- ✚ Disposición a reconocer las deficiencias en los procesos, planteamientos o condiciones institucionales.

2.7 Necesidades de formación profesional de los ATP

Es un personal que carece de la formación básica necesaria para realizar labores de asesoramiento, de acompañamiento y apoyo a las escuelas, directivos y docentes. En el largo ciclo de la reforma, iniciada en 1992 y hasta 2005, no se

planteó como asunto relevante la formación específica del personal que realiza labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado.

A partir de 2004 la oferta de acciones de formación para el asesoramiento, destinada específicamente al personal de equipos técnicos estatales y personal de ATP, se perfiló de manera formal. En ese año, la SEP formuló la iniciativa de ofrecer un “paquete de autoformación para Asesores Técnico Pedagógicos” con apoyo en línea, de la especialidad en “Asesoría pedagógica y procesos de formación continua de maestros de educación básica” (SEBYN, 2004) o de la especialidad en “Gestión y asesoría para la formación continua” (SPF, 2006). Asimismo, se desarrolló el “Centro de Maestros Virtual”, como instancia de apoyo a la formación de asesores adscritos a los Centros de Maestros. (Tapia, 2010).

Para el año 2005, la SEP se propuso de manera explícita el problema de la ausencia de formación específica para las labores de asesoramiento y acompañamiento a las escuelas (SEP, 2005). Reconoce que no existen programas sistemáticos para desarrollar competencias profesionales para realizar funciones específicas de asesoramiento a las escuelas. Sin embargo, algunos programas de la reforma formularon lineamientos para la implantación y operación del componente en las escuelas, en las que se demandaba la actuación de prácticas de asesoramiento continuadas. Por ejemplo, es el caso de los programas de Integración Educativa, de Lectura, de Escuelas de Calidad y de Enciclomedia. (Tapia, 2010).

Max de Boo (1989), reconocía las cualidades y capacidades que creía necesitar como profesor asesor, y éstas proporcionan cierta idea de la formación que se requiere y de las características esenciales que deben tener el personal que va a ocupar el cargo de asesor:

- ✚ Capacidad para crear una atmosfera de confianza;
- ✚ Credibilidad en cuanto profesores;
- ✚ Capacidad de adaptación y flexibilidad;
- ✚ Seguridad y claridad acerca de los propios objetivos;

- ✚ Establecer unos objetivos factibles, tener expectativas realistas;
- ✚ Capacidad para proporcionar ideas e información.

Para Jean y Varlaam (1981), era necesaria la formación en técnicas de observación en el aula, dinámica de grupos, formulación de preguntas y formas de fomentar el aprendizaje de los adultos.

Por otro lado, hasta ahora el sistema educativo no cuenta con mecanismos para otorgarle un reconocimiento institucional; no existen programas sistemáticos para fortalecer su desarrollo profesional y en ocasiones no cuenta con condiciones favorables para realizar su trabajo.

Estas circunstancias, junto con la falta de normatividad para definir sus funciones generales, criterios de acceso, distribución y permanencia; así como la ausencia de mecanismos institucionales para el seguimiento y la evaluación de su desempeño, obstaculizan en la actualidad el control, la regulación y coordinación de este personal, así como su fortalecimiento profesional.

2.8 La Reforma Educativa y sus implicaciones

Las prioridades de la educación en el país se han modificado al paso del tiempo en concordancia con el proyecto educativo de nación; asimismo, que durante décadas el crecimiento excesivo y tan rápido del sistema educativo exigió a la administración concentrar sus esfuerzos en la generación de los nuevos y necesarios servicios para atender a la demanda.

Es ahora, a partir de que existe un avance importante en la cobertura, que los problemas de equidad y calidad, en particular los asociados al apoyo técnico a las escuelas, se han ubicado en la agenda de la política educativa nacional.

En este contexto las administraciones de los sistemas educativos (federales y estatales) han promovido importantes iniciativas para regular, reorientar o definir el apoyo técnico de educación básica con el propósito de que efectivamente ayuden a las escuelas en los procesos de mejora educativa.

Con la finalidad de recuperar estas aportaciones y considerarlas como punto de partida para: “regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas”, en los siguientes párrafos se describen algunas de ellas.

Censos y elaboración de diagnósticos

Elaboración de bases de datos actualizadas sobre quiénes y cuántos son, así como la formación y adscripción del personal comisionado como apoyo técnico. En algunos casos se ha realizado el análisis y caracterización del personal comisionado y sus principales actividades hasta contar con un diagnóstico que permite identificar las necesidades de la función.

Reestructuración organizativa

Simplificación administrativa, descentralización de la operación de los servicios educativos y sistematización de la información del sistema educativo para optimizar los recursos humanos y ofrecer apoyo técnico pedagógico a las escuelas.

Reorganización de las áreas operativas y establecimiento de una dirección, departamento o coordinación de asuntos académicos.

Establecimiento de una coordinación del personal que ofrece apoyo técnico de la administración educativa, las supervisiones, jefaturas de sector y centros de maestros, con la finalidad de optimizar y canalizar esfuerzos y recursos hacia el fortalecimiento académico de las escuelas.

Coordinación entre supervisiones escolares, centros de maestros, mesas técnicas de la administración y asesores de programas y proyectos para ofrecer apoyo técnico pedagógico a las escuelas.

Análisis de los programas y proyectos que se desarrollan en las entidades para evitar la duplicidad de recursos, objetivos, acciones y demandas en las escuelas; así como la “alineación” de acciones a partir de las necesidades y las prioridades de la política educativa, con el fin de definir una misma dirección y evitar “mensajes” contradictorios hacia las escuelas.

Elaboración de agendas anuales de trabajo por nivel y/o modalidad educativa para organizar sus actividades de apoyo en las escuelas.

Realización de carpetas informativas o catálogos de la oferta de apoyo a las escuelas.

La reciente reforma educativa, plantea y reconoce la función del ATP en cada zona o escuela donde desarrolla sus actividades cotidianas, al respecto, el Servicio Profesional Docente, establece los procesos de evaluación para el ingreso y permanencia en la función, lo cual se menciona a continuación:

CAPÍTULO II

De la Mejora de la Práctica Profesional

Artículo 18. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán hacer pública la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y zona escolar.

Artículo 19. En la Educación Básica la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá ajustarse a los lineamientos generales que emita la Secretaría.

En la Educación Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados organizarán y operarán dicho Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y, en todo caso, propiciarán que sea eficaz y pertinente.

De esta manera es evidente que la red de asesoría técnico pedagógica se encuentra delimitada y normativamente establecida por el SPD de la actual Reforma Educativa, por lo cual se debe orientar a brindar asesoría permanente a los planteles escolares de manera conjunta con la supervisión escolar con criterios de eficacia y pertinencia.

En este sentido, es necesario clarificar y establecer que a partir de la reciente reforma educativa, los criterios de selección, promoción, reconocimiento y permanencia de los ATP se queda supeditada a la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), por lo cual a partir de la primera generación de éstas figuras educativas, se estará en condiciones de analizar sus alcances, logros y limitaciones de su quehacer educativo, así como su relación que tiene de manera estrecha con la formación de docentes de los planteles educativos y su mejora en la práctica diaria de su profesión educativa.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

El Capítulo III se orienta a describir los distintos pasos de la investigación, el tipo, diseño, enfoque, paradigma, estrategias, métodos, técnicas e instrumentos de recopilación de la información y el procesamiento de datos con el grado de confiabilidad y validez que demanda el rigor científico de la investigación.

De acuerdo al planteamiento del problema, se pretende indagar la influencia del Asesor Técnico Pedagógico en la práctica de los docentes del subsistema de Telesecundaria.

En base al proceso de transición que actualmente se presenta en el sistema educativo nacional y en particular en el estado de San Luis Potosí, la SEGE atendió la reubicación del personal docente comisionado en las diferentes áreas e instancias educativas, algunos supervisores escolares y también a personal que fungía con alguna función indeterminada en algunas dependencias: SEGE, SNTE, Instancias del Gobierno federal, Gobierno del Estado, Congreso del Estado, Presidencias Municipales, entre otras.

Esto propició que al implementarse el concurso de oposición para la promoción a cargo con función de asesoría técnico pedagógico en Educación Básica, atendiendo a los preceptos normativos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para el ciclo escolar 2015-2016, se obtuvo un panorama que se presenta en el siguiente esquema:

Tabla 2. Ubicación de Asesores Técnico Pedagógico que participaron en el Concurso de Oposición para la Promoción de ATP y resultaron idóneos. 2015-2016.

Núm. progresivo	Zona escolar	Sector
1	05	I
2	27	III
3	19	IV
4	26	
5	29	
6	30	
7	31	
8	72	
9	42	V
10	46	VII
11	55	
12	61	
13	63	VIII
14	65	
15	32	IX
16	33	
17	34	
18	57	X
19	69	XI

Fuente: Departamento de Telesecundaria ciclo escolar 2015 - 2016. SEGE.

Figura1. Fases de la investigación

Planteamiento del problema

¿Cómo establecer líneas de intervención orientadas al desarrollo profesional de la red de Asesores Técnico Pedagógicos del subsistema de telesecundaria, desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo con una metodología de tipo exploratoria y explicativa con el propósito de mejorar su práctica de orientación, asesoría y acompañamiento a la práctica docente en las escuelas?

Objetivos

- Revisar y valorar los criterios que establecen y regulan las funciones del Asesor Técnico Pedagógico con el propósito de establecer su situación actual en el subsistema de telesecundarias.
- Explorar y describir la práctica de la figura del ATP en las diferentes instancias donde se encuentra comisionado mediante diversos instrumentos de investigación para identificar sus beneficios y áreas de oportunidad en el ejercicio de sus funciones de apoyo, orientación y asesoría a los planteles.
- Plantear y sugerir algunas líneas de intervención del ATP en las escuelas orientadas a mejorar la práctica docente para elevar los resultados educativos a través del acompañamiento y asesoría pedagógica.

Preguntas de investigacion

- ¿Cuáles son las líneas estratégicas establecidas en la asesoría pedagógica de la escuela Telesecundaria?
- ¿Cuáles son las problemáticas educativas que comúnmente permean en la práctica cotidiana en torno a la Asesoría Técnico Pedagógica en telesecundaria?
- ¿Cuál sería el perfil idóneo del ATP en el marco de la reforma educativa 2013 planteada por la SEP?
- ¿Que líneas de apoyo se pueden implementar desde la responsabilidad del ATP para influir e impactar en la práctica docente?

Supuesto

Al establecer líneas de intervención orientadas al desarrollo profesional de la red de Asesores Técnico Pedagógicos de telesecundaria permitirá perfeccionar su práctica de orientación, asesoría y acompañamiento a la práctica docente en las escuelas de su área de influencia.

3.1 Tipo de investigación

La investigación que se pretende desarrollar se ubica en el enfoque cualitativo y desde el paradigma simbólico interpretativo en virtud que indaga la “descripción de las cualidades y características de un fenómeno... pretende estudiar la parte de la realidad y no busca probar hipótesis, sino describir las cualidades del objeto de estudio” (Muñoz, 2011, pág. 129), y que en este caso constituye el Asesor Técnico Pedagógico.

Para Muñoz, (2011) este tipo de investigación se fundamenta en estudios descriptivos, interpretativos e inductivos; los cuales se utilizan para analizar una realidad social al amparo de un enfoque subjetivo. Este paradigma se centra en tratar de comprender la realidad desde los significados de las personas implicadas y estudiar sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Al enmarcar el estudio dentro del paradigma simbólico-interpretativo, en la fenomenología no es posible estudiar los objetos reales, sólo lo percibido por las personas, lo que conforman sus experiencias. En este sentido, el enfoque fenomenológico es predominantemente subjetivista.

El enfoque fenomenológico asume y acepta una cierta indeterminación en el conocimiento que aporta, una variabilidad que dificulta el definir leyes que describan a los fenómenos bajo estudio.

La selección de muestras de participantes tiene propósitos específicos, razón por lo que no tiene que ser aleatoria. Así, la investigación fenomenológica tiene carácter ideográfico. No busca generalizar sus conclusiones, sino analizar casos particulares a profundidad.

El enfoque fenomenológico normalmente coincide con la Gestalt al considerar que “el todo es más que la suma de las partes”. La investigación fenomenológica tiene una orientación sintética es holística, en el sentido de que procura comprender los fenómenos en su compleja totalidad”

Al identificar un fenómeno de interés, el investigador es el “instrumento de medición”. La investigación fenomenológica no parte de ideas preconcebidas –de hipótesis-, aunque reconoce que el investigador las puede tener. Dada su historia personal, el investigador reconoce que sus ideas pueden llegar a afectar la forma de estudiar el fenómeno.

La investigación fenomenológica se realiza en situaciones naturales. No crea situaciones artificiales para estudiar fenómenos, sino que los analiza tal y como ocurren en la realidad.

Con el fin de lograr una mejor comprensión de fenómenos, la investigación fenomenológica normalmente usa métodos cualitativos para procesar la rica y compleja información proporcionada por los participantes.

En términos generales, los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, análisis de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección, entre otras.

M. A. Rothery y R. Grinnell (Grinnell, 1997), y Creswell (1997) describen estas investigaciones como estudios:

- Que se conducen básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana.
- Donde las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente (desde luego, se observan los cambios en diferentes variables y sus relaciones).

- En los cuales las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo, es decir, en la manera cómo van a medirse o evaluarse (aunque a veces sí es posible).
- En que la recolección de los datos está, fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado

Patton (1980, 1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes, etcétera).

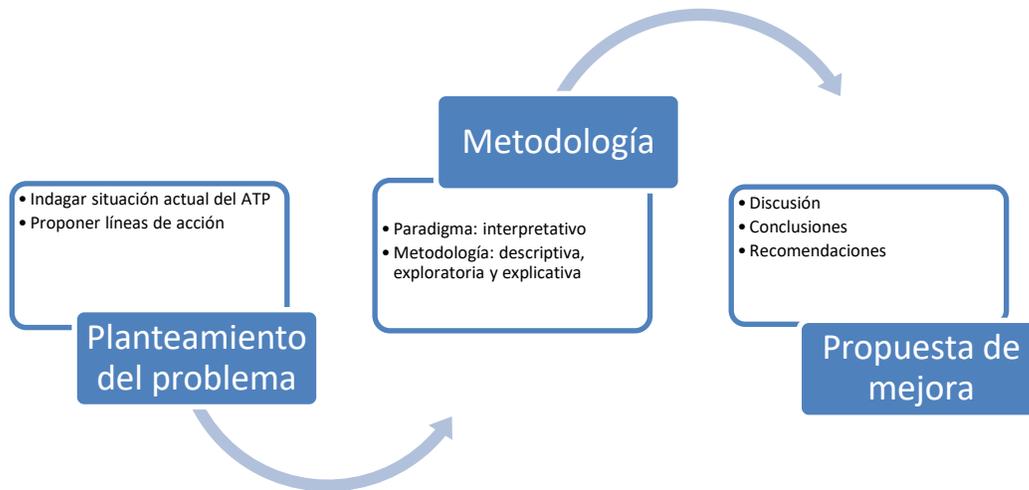
Los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca resultados, poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (bajo la ley de probabilidad); incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Asimismo, se fundamentan más en un proceso inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.

En este sentido, se utiliza la investigación cualitativa para determinar el estado actual de la red de ATP en San Luis Potosí, sus orientaciones en la práctica docente, sus posibilidades para lograr transformar la práctica de los docentes en su área de influencia, por tal motivo el estudio descriptivo y exploratorio apoyan para indagar estos aspectos a su función de apoyo, orientación y asesoría.

3.2 Diseño de la investigación

Partiendo del enfoque cualitativo de la investigación se establece el diseño de la misma que en este caso particular es de carácter interpretativo en una primera fase y después argumentativa como se indica en el siguiente esquema.

Figura 2. Diseño de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Se pretende indagar, por otro lado, el ámbito en el que el Asesor Técnico Pedagógico participa, en cuanto a la orientación, acompañamiento y asesoría a la práctica docente en los planteles educativos de acuerdo al siguiente esquema:

Figura 3. Modelo de asesoramiento pedagógico.

Funciones	Niveles de orientación, acompañamiento, asesoría.	En la práctica docente	Actitudes
	Intervención		
	Facilitación		
	Colaboración		
	Desarrollo		



3.3 Técnicas de la investigación

En base al enfoque cualitativo de la investigación, la metodología para realizar la recopilación de la información en torno al objeto de estudio que constituye la figura del Asesor Técnico Pedagógico, se aplicarán las siguientes técnicas:

La observación

Según, Muñoz (2011), la observación corresponde al hecho de examinar, analizar, advertir o estudiar algo de manera más profunda en relación con el fenómeno estudiado.

Esta técnica se considera como una herramienta básica de contacto con la realidad en que se desarrolla el trabajo de los asesores técnicos pedagógicos en cada uno de sus sectores. Como estrategia se espera que se pueda recolectar información en el ambiente natural en el cual se mueven los sujetos a estudiar, su comportamiento y acciones dentro del escenario escolar donde se han producido interacciones personales.

Rodríguez et.al (1999) explica que la Observación como proceso admite las percepciones del sujeto que observa y, en consecuencia, acepta sus interpretaciones. Premisa que comparte Evertson y Green (1989; p. 309) cuando refieren que la *“tarea o el objeto seleccionado, el marco de referencia del observador y el propósito entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el investigador.”*

Si bien observar implica describir los hechos en su más fiel representación, también necesita de procedimientos para registrarlos.

Autores como Woods (1995) Goetz y LeCompte (1988) dividen la forma de registrarlos a través de dos opciones: Observación participante y no participante. No obstante, Woods acota que en cierto sentido se es siempre participante, porque es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa.

La entrevista

Para Muñoz (2011), la entrevista es una forma de recopilación de información de manera directa porque favorece la obtención de información en forma directa relacionada con el tema a investigar; utilizando una serie de preguntas preconcebidas.

En este caso particular se concibe la entrevista como el medio ideal para esta investigación dado que es una vía útil para obtener la información, aún en su forma más abierta. Para Estrada (1991) la entrevista es también un interactuar muy específico y una transacción mental.

Es habitual establecer un paralelismo entre el grado de estructuración de la observación y la implicación del observador en el grupo, tendiendo a ser la observación participante no estructurada (cualitativa) y la observación no participante estructurada (cuantitativa). Los planteamientos de la investigación cualitativa llevan a considerar la observación participante como la más idónea. Esto se basa en que el investigador en la mayor parte de los casos se encuentra inmerso en el propio escenario, como actor de la situación que se investiga.

Latorre (2003) sugiere la recogida de información en la observación participante, a través de los siguientes usos:

Notas de campo: son anotaciones no estructuradas, por lo que se registran los datos de manera directa, sin focalización previa, lo que hace que sea algo muy flexible, que permite al investigador abrirse a lo inesperado. Es de naturaleza emergente y se da en un contexto naturalista. Se dispone, por tanto, de información exacta y completa, generada en el propio escenario. La generación de datos incide en dos niveles de información: la descriptiva y la reflexiva. Las notas de campo pueden proceder de centrar la observación en aspectos personales si aluden a las interacciones; teóricas si tienen que ver con el marco teórico; descriptivas cuando tratan de captar la imagen de la situación, conversaciones, reacciones observadas; y reflexivas cuando lo que ocurre despierta reflexión por parte del profesor-investigador.

3.4 Paradigma de la investigación

El paradigma de la presente investigación la constituye el paradigma interpretativo.

Las bases filosóficas de este paradigma están constituidas por una o varias de las escuelas idealistas en las cuales es posible adscribir a autores como Dilthey, Weber, Husserl, Schutz, por nombrar a los más importantes.

Según Lincoln y Guba (1985, p. 36-38), el paradigma interpretativo se caracteriza porque no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. Además de la relación entre el investigador u observador y lo conocido.

3.5 Sujetos

Lo constituye la red de asesoría técnico pedagógico de los once sectores y noventa y tres zonas escolares, conformada por 126 Asesores Técnico Pedagógico y que se encuentran comisionados en cada uno de los municipios que comprende el subsistema de telesecundaria del Estado.

3.5.1 Universo

El universo, según Mercado (2008), se define como *“el total de elementos o sujetos de investigación que constituyen el área de interés analítico; o bien, como el conjunto de individuos que tienen una característica en común”*. Igualmente agrega que este se denomina finito cuando esta *“compuesto por un conjunto de elementos posibles de cuantificar”*. Así pues, la información para definir el universo que se trata en esta investigación, se obtuvo de la fuente de datos del Departamento de

Telesecundaria, la cual aporta los registros de sus trabajadores, concretándola de la siguiente manera:

Tabla 3. Cantidad de Asesores Técnico Pedagógico en el subsistema de Telesecundaria en el Estado de San Luis Potosí antes de la Reforma Educativa 2013.

SUPERVISIONES ESCOLARES	ATP DE ZONA	JEFATURAS DE SECTOR	ATP DE SECTOR
93	94	11	33

Fuente: SEGE. TELESECUNDARIAS CICLO ESCOLAR 2014-2015.

3.5.2 Muestra

Con tal información se visualiza el universo que comprende el nivel de Telesecundaria; sin embargo, debido a las características de la dispersión geográfica se dificultaría la obtención de los datos. Con tal revelación, Mercado (2008) menciona que es necesaria la selección de una cantidad reducida de los elementos, que deben presentar las mismas características para que sean representativos, con ello se conforma la muestra.

La muestra comprenderá la red de asesoría técnico pedagógico comisionados en algunas zonas escolares y cada uno de los sectores del subsistema de telesecundaria.

3.5.3 Materiales

Se empleó la entrevista; además, de las guías de observación y/o diario de campo para el registro de las observaciones pertinentes; así mismo el portafolio de evidencias. Por considerarse instrumentos confiables y pertinentes para la recolección de información.

3.5.4 Instrumentos

3.5.4.1 Entrevista

Este instrumento, más personalizado, se utiliza para recabar información acerca de lo que los sujetos piensan, perciben y piensan acerca de una determinada actividad. Ésta comprende una conversación intencional que se da entre dos personas o entre una persona y un grupo con el fin de obtener información más amplia.

De acuerdo con el manual de “Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escolar” (2009); para que la entrevista cumpla con su finalidad, es necesario que las preguntas sean claras, precisas y pertinentes.

La entrevista dentro de la investigación cualitativa es subjetiva y flexible, según Creswell citado por (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2005).

Como se cita en Vargas (2012, p. 6) “...dentro de la investigación etnográfica, a la entrevista no estructurada suele llamarse informal”. Este autor, menciona que la entrevista debe de ser abierta, sin rangos preestablecidos, de tal manera que los participantes colaboren y se sientan en un ambiente de confianza para expresar sus experiencias. En este modelo, se intenta comprender la manera de comportarse de los sujetos que pertenecen a un mismo ámbito sin atribuir a priori ningún tipo de clasificación que permita definir el campo de indagación.

En este sentido, Alonso (2007, p. 228), citado por (Vargas, 2012) menciona que:

(...) la entrevista de investigación es, por lo tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

En apego al manual de “Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escolar” (2009); la herramienta a utilizar para guiar una entrevista es la guía de preguntas; las cuales, se sugieren deben ser claras, precisas y de extensión adecuada al tiempo previsto para la entrevista.

Siguiendo esta tendencia, el manual menciona que la entrevista puede ser:

- ◆ **Estructurada:** se basa en una serie de preguntas previamente elaboradas y el entrevistador no se desvía de las mismas en ningún momento.
- ◆ **Semiestructurada:** si bien, hay una guía de preguntas o una lista de temas preestablecidos, la entrevista se desarrolla con la suficiente flexibilidad como para modificar las preguntas o los temas en función del sentido que va tomando la conversación; esto permite profundizar en aspectos no previstos por el entrevistador y, con ello, enriquecer la información que surja durante la entrevista.
- ◆ **Libre o abierta:** en éste tipo de instrumento, no hay una guía preestablecida de preguntas. El entrevistador comienza con un tema determinado que da lugar a la conversación y, según ésta se desarrolle, va formulando preguntas pertinentes.

En esta investigación se utiliza entrevista semiestructurada; por ser la que más se adecúa al objeto de estudio.

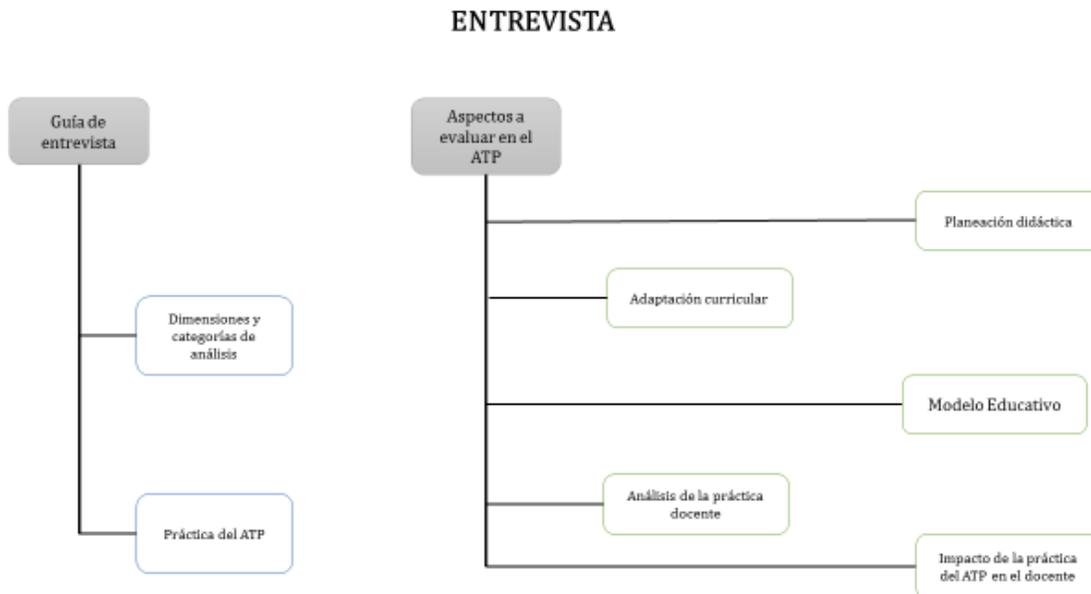
Para ello se consideran las siguientes dimensiones:

Aspectos a evaluar en el ATP

- ✚ Planeación didáctica
- ✚ Adaptación curricular
- ✚ Modelo Fortalecido de Telesecundaria
- ✚ Practica del Asesor Técnico Pedagógico
- ✚ Impacto en la práctica docente por parte del ATP

Estas dimensiones establecidas por la presente investigación, permiten identificar un aspecto de singular relevancia y que constituye analizar el impacto del ATP en la práctica docente.

Figura 4. Instrumento para la evaluación del desempeño del ATP.



FUENTE: Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente. INEE, México, 2014.

3.5.4.2 Observación

De acuerdo al manual de “Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escolar” (2009); esta técnica implica un proceso guiado por un propósito, que requiere de una atención voluntaria y selectiva. Por ello, antes de disponer a observar, se debe tener en claro qué observar y para qué observar. Y en consecuencia, se debe definir:

- a) Los objetivos en forma clara y precisa
- b) La situación por analizar
- c) Los datos que se recogerán
- d) El lugar y las personas por observar
- e) Los instrumentos que guiarán la observación.

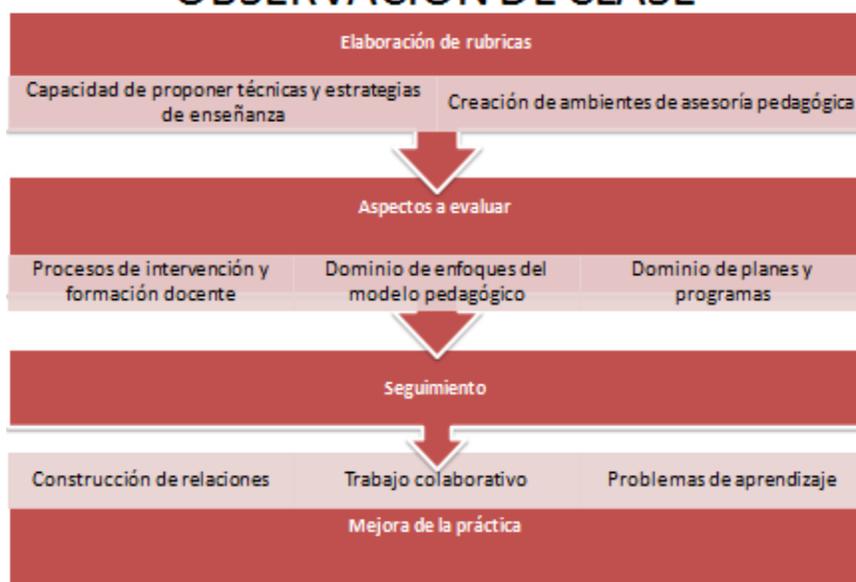
Para Hernández y colaboradores (2000, p. 331), la observación es una forma de llevar un registro eficaz, metódico y confiable de actuaciones y/o prácticas visibles. Además, permite emplearse como una herramienta de medición en diversos contextos.

En concordancia con el manual de “Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escolar” (2009); para el registro de los datos que se obtienen de ésta técnica existen diversos instrumentos cuya utilidad va a depender de su adecuación a la cuestión que se intenta analizar y de su posibilidad de representar, lo más adecuadamente posible, el aspecto por observar.

Existen los más “abiertos”, como los registros descriptivos, que pueden tener categorías prefijadas; pero, el observador puede incluir aspectos no previstos que surgen durante la observación. También están los más “cerrados”, entre los que se pueden mencionar las listas de cotejo, en los que se consideran las categorías definidas de antemano.

Los registros descriptivos, consisten en el registro de datos de una situación tal cual como se observan y la inclusión de los comentarios del observador. Para el diseño de este tipo de registro, se debe incluir todos los datos de la situación/hecho/actividad por observar; se sugiere diseñar un cuadro de doble entrada en el que se incluyan la descripción e interpretación del suceso observado.

OBSERVACIÓN DE CLASE



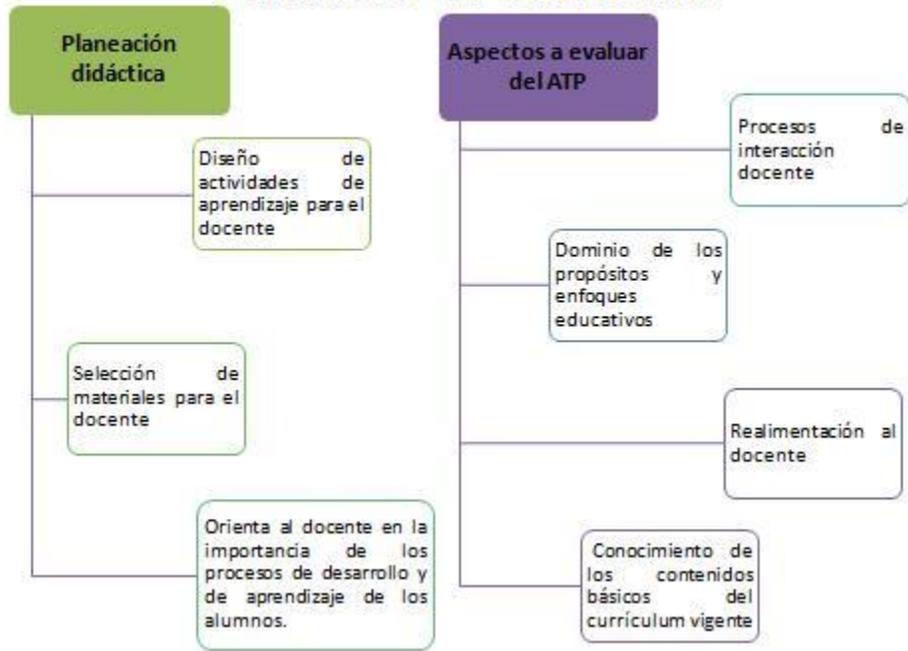
3.5.4.3. Portafolio de evidencias

De acuerdo a los lineamientos generales, para la certificación de evaluadores en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente. (INEE, 2014). Este instrumento permitirá “obtener evidencias para comprender los progresos y las dificultades que tienen los Asesores Técnicos Pedagógicos a lo largo de su práctica educativa y posee como finalidad servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado”. En este caso, al desarrollo de la función que realiza el Asesor Técnico en el ámbito que le corresponde.

En este sentido, se establecen cuatro dimensiones que serán útiles como referencia para el diseño de indicadores:

- 📌 Planeación didáctica
- 📌 Adaptación curricular
- 📌 Modelo educativo
- 📌 Análisis de la práctica docente

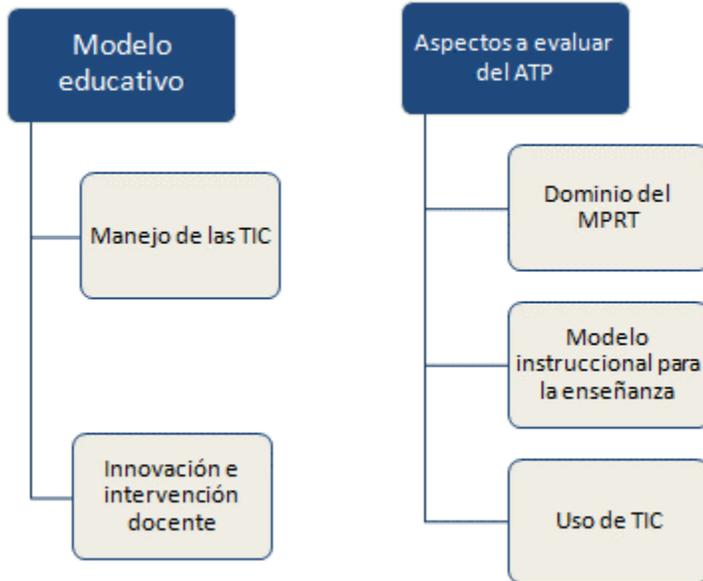
Portafolio de evidencias



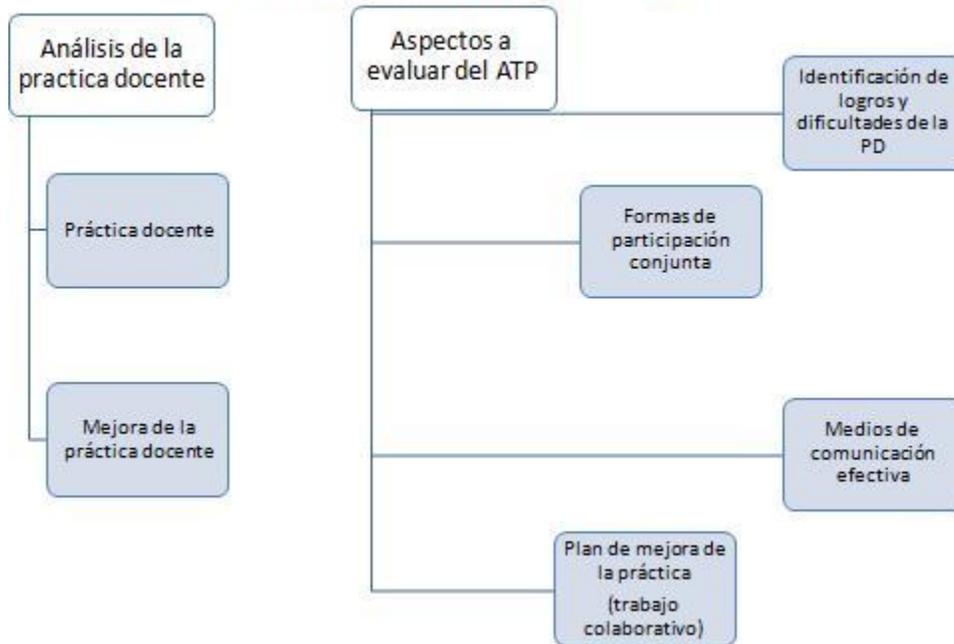
Adaptaciones curriculares



Modelo educativo



Análisis de la práctica docente



Para llevar a cabo el proceso de valoración de la práctica del ATP en el contexto de su zona escolar, en la Jefatura de Sector o bien en el Departamento de Telesecundaria, se establece la siguiente estructura de aplicación del instrumento.

Tabla 3. Selección de la muestra.

INSTANCIA EDUCATIVA	ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTOS
Departamento de TVSEC	3	Entrevistas y Registros documentales
Jefatura de sector	9	Entrevistas y Registros documentales
Supervisiones de zona	9	Entrevistas y Registros documentales
Total	21	

En cuanto a la validación del documento, se ha considerado la aplicación de los Instrumentos de Evaluación del Desempeño Docente, publicados por el INEE en el mes de agosto del 2014 y que son adecuados al contexto de cada zona escolar e instancia educativa, para valorar el desempeño del ATP de telesecundaria.

En dichos documentos se establecen algunos instrumentos, tales como:

- ✚ Autoevaluación
- ✚ Observación de clase
- ✚ Planeación didáctica
- ✚ Elaboración de proyectos
- ✚ Exámenes
- ✚ Trabajos de los alumnos
- ✚ Entrevistas
- ✚ Encuestas
- ✚ Portafolios.

Para efecto de esta investigación se emplearon la observación, la entrevista y escalas para medir actitudes, tal es el caso de la escala Likert.

OBSERVACION DE CLASE

Establecimiento y diagramación de categorías

Categorías

- ✚ Planeación didáctica
- ✚ Adaptaciones curriculares
- ✚ Modelo educativo de telesecundaria
- ✚ Análisis de su práctica docente
- ✚ Impacto de su práctica

En base a las categorías que aquí se describen se puede llevar a cabo una entrevista que logre identificar el impacto de la práctica del APT en el desarrollo profesional del docente de telesecundarias.

Argumentación

Según Bernal, 2006 (citado por Artigas et al, 2010) un instrumento es válido cuando mide aquello para lo cual fue destinado o elaborado. La validez indica el grado en que el mismo fue capaz de generar las conclusiones necesarias en la investigación. Mientras que, la confiabilidad es la consistencia que tiene el instrumento y se evalúa mediante una prueba piloto, verificando así su aplicabilidad.

La presente investigación se orientó en el paradigma simbólico interpretativo, por lo tanto, a diferencia de la investigación cuantitativa, adolece de conceptos tales como la validez, la confiabilidad y la muestra.

En cuanto a la validez dentro del enfoque cualitativo, se emplearon técnicas como la observación, la entrevista o escalas para medir actitudes como la escala de Likert.

Validez

Para considerar un instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. La validez se refiere al grado en que un instrumento mide la(s) variable(s) que el investigador desea evaluar.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1998), “la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. En relación a este punto, Hernández et al. (2006), plantean que la validez es el “grado en el cual el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”.

En este sentido, Tamayo (1998) considera que validar es “determinar cualitativa y/o cuantitativamente un dato”.

Para el caso específico de esta investigación, las dimensiones establecidas se obtuvieron a través de los parámetros para la evaluación del desempeño docente de la reciente Reforma Educativa 2013 que se establecen en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y fueron adecuadas al objeto de estudio, que, en este caso, sustenta el Asesor Técnico Pedagógico de telesecundaria.

Se busca indagar la realidad del objeto de estudio en sus diferentes dimensiones:

- ♣ Planeación didáctica
- ♣ Adaptaciones curriculares
- ♣ Modelo educativo de telesecundaria
- ♣ Análisis de su práctica docente
- ♣ Impacto de su práctica

La confiabilidad

Según Hernández y otros (2003), “la confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas, y se refieren al grado en la cual su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados”. Adicionalmente exponen que “existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad y que pueden oscilar entre 0 (significa nula confiabilidad) y 1 (representa un máximo de confiabilidad), es decir, cuanto más se acerque a cero (0) mayor error habrá en la medición”.

La confiabilidad se refiere a que los resultados que se obtengan en el proceso de la recolección de los datos sean confiables, seguros, estables y congruentes entre sí; en una misma realidad y a través de diferentes metodologías que reflejen similitudes en los hallazgos de la investigación. En general, la confiabilidad hace alusión al grado de congruencia con que se miden las variables.

Este proceso de indagación y comprobación de la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, se conoce con el nombre de triangulación, lo que implica realizar ciertos procesos que vienen a consolidar la investigación cualitativa.

3.6 La Triangulación

Una gran parte de los científicos sociales han considerado que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías y datos empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.

Este concepto surge en base a la investigación cualitativa, ya que plantea que los resultados que se obtengan sean los más confiables, válidos y concordantes posibles; para ello se ha considerado la utilización de varios métodos, para agregar el rigor científico, amplitud y profundidad a cualquier investigación.

Alguna de las medidas que el investigador puede adoptar para incrementar la “credibilidad”, de acuerdo con Franklin y Ballau (2005), Neuman (2009) y Creswell (2009), citado por Hernández et al (2006); es “la triangulación de métodos (complementar con un estudio cuantitativo, que nos conduciría de un plano cualitativo a uno mixto”.

La triangulación es definida por Denzin, 1978 (citado por Corujo, 2003) como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno. La triangulación es un procedimiento de acción que le permite al investigador perfeccionar los sesgos propios de una determinada metodología; el proceso de triangulación se presenta cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías.

Norman Dezin (citado por Álvarez, 2012) propone cuatro tipos de triangulación:

- ◆ Triangulación de datos: Utilización de diversas fuentes de datos en un estudio.
- ◆ Triangulación de investigadores: Utilización de diferentes investigadores.
- ◆ Triangulación de teorías: Utiliza múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos.
- ◆ Triangulación metodológica: La utilización de diferentes métodos para estudiar un mismo problema.

La modalidad de validación empleada más frecuentemente es la triangulación de métodos. De ahí que se haga referencia a la misma como el "arquetipo de triangulación". Su fundamento radica en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento.

Las técnicas cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias (Jick, 1979), y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos.

Para demostrar la validez y confiabilidad de las técnicas e instrumentos de investigación, la presente investigación utiliza la triangulación de datos, porque

emplea diferentes técnicas y métodos inherentes al paradigma interpretativo, tales como la entrevista, la observación y la escala de Likert, que se orienta a medir las actitudes.

Se utilizó la escala de Lickert la cual es “un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos Málave (2007)

Es un tipo de escala que mide actitudes, es decir, que se emplea para medir el grado en que se da una actitud o disposición de los encuestados sujetos o individuos en los contextos sociales particulares. El objetivo es agrupar numéricamente los datos que se expresen en forma verbal, para poder luego operar con ellos, como si se tratará de datos cuantitativos para poder analizarlos correctamente.

En este sentido, se interesó hacer evidentes los datos en torno al desempeño de cada encuestado de acuerdo a los ítems establecidos en base a las categorías establecidas para agriparlos posteriormente e inferir en cuanto a los resultados obtenidos

Por lo tanto, al medir una actitud se está en posibilidad de establecer parámetros de tipo numérico e interpretativo por sus condiciones sociales del Objeto de estudio.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

Una vez que se han llevado a cabo todas las fases para el desarrollo de la investigación, se procede a presentar los resultados obtenidos mediante el proceso de recolección, sistematización y tratamiento de la información disponible y que se obtuvieron mediante las técnicas e instrumentos señalados en el Capítulo III de la metodología y de acuerdo al diseño de la investigación propiamente referido.

4.1 Sedes e instrumentos

Se aplicaron un total de 21 encuestas y simultáneamente se les solicitó a los mismos contestar el cuestionario anexo al instrumento, como se expone en siguiente cuadro:

Tabla 5. Sectores y sedes regionales de Asesores Técnico Pedagógicos que participaron en la investigación.

SECTORES Y SEDES REGIONALES	ENCUESTAS	CUESTIONARIOS
1 MATEHUALA	1	1
2 AHUALULCO	1	1
3 VILLA HIDALGO	2	2
4 SAN LUÍS POTOSÍ	2	2
5 RIOVERDE	3	3
6 RAYÓN	2	2
7 CD VALLES	1	1
8 TAMAZUNCHALE	2	2
9 SAN LUÍS POTOSÍ	2	2
10 AQUISMÓN	1	1
11 AXTLA DE TERRAZAS	1	1
MESA TÉCNICA DE SEGE	3	3
TOTALES	21	21

Fuente: Elaboración propia

Esta muestra representa más del 50 por ciento de Asesores Técnico Pedagógicos que se desempeñaban como tales durante el ciclo escolar 2014-2015, ya que como

se expresó en el capítulo anterior algunos se ubicaron en sus escuelas o bien se jubilaron de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Educativa 2013 del Ejecutivo Actual.

Cabe desatacar que durante la aplicación de los instrumentos de indagación se tuvieron que tomar previamente algunos acuerdos con los directivos del nivel de telesecundaria, el Jefe del Departamento, los Jefes de Sector, Supervisores y principalmente con los ATP para lograr coincidir con sus tiempos disponibles.

En consecuencia, algunos tuvieron problemas para contestar el instrumento, argumentando la falta de tiempo o bien que lo harían llegar posteriormente y algunos otros dijeron no saber qué afirmar en el mismo y otros más se negaron a colaborar con sus comentarios y afirmaciones.

Por consiguiente, actualmente no existe una definición clara en cuanto a sus funciones específicas, ni por los niveles educativos en sus distintas modalidades, ni por las Autoridades Educativas de la SEGE o de la SEP nivel nacional, lo cual origina el clima de incertidumbre que permea y se percibe en la red de asesores.

4.2 Dimensiones estudiadas

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

-  Escala de Likert
-  Entrevista estructurada
-  La observación

La primera escala se orientó a identificar algunas dimensiones en torno a las funciones que realiza el ATP en su contexto educativo de manera cotidiana, en este caso:

- ✚ Planeación didáctica
- ✚ Adaptación curricular
- ✚ Modelo Educativo
- ✚ Análisis de la práctica docente
- ✚ Impacto del ATP en el docente

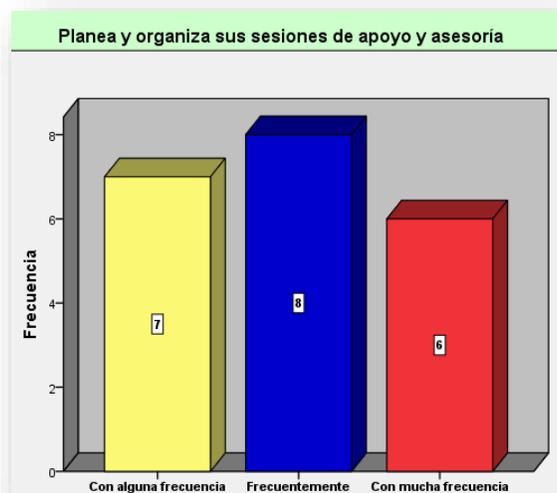
La segunda parte del instrumento consistió en la aplicación de una entrevista estructurada previamente, con el propósito de indagar un poco más sobre las dimensiones anteriores, solicitando de manera más profunda argumentar las aseveraciones en la escala preliminar.

4.3 Descripción gráfica

Los resultados que a continuación se presentan reflejan las frecuencias derivadas de la participación de los Asesores Técnicos Pedagógicos en esta investigación.

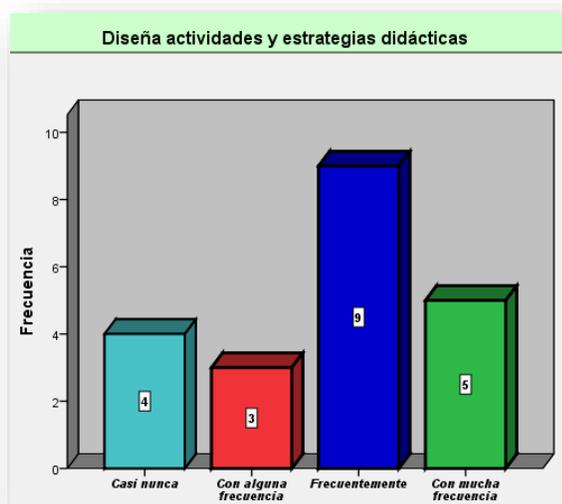
4.3.1 En relación a la planeación que realiza el ATP, se obtuvieron los siguientes resultados:

Planea y organiza sus sesiones de apoyo y asesoría					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	7	33.3	33.3	33.3
	Frecuentemente	8	38.1	38.1	71.4
	Con mucha frecuencia	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir que ocho de la totalidad de los Asesores Técnicos Pedagógicos que respondieron la escala de Likert para la Evaluación del Desempeño del ATP de Telesecundarias frecuentemente planean y organizan sus sesiones de apoyo y asesoría; 7 mencionan que sólo con alguna frecuencia planean y organizan sus sesiones de apoyo y asesoría; y 6 respondieron que con mucha frecuencia planean y organizan sus sesiones de apoyo y asesoría.

Diseña actividades y estrategias didácticas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	4	19.0	19.0	19.0
	Con alguna frecuencia	3	14.3	14.3	33.3
	Frecuentemente	9	42.9	42.9	76.2
	Con mucha frecuencia	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



En lo que se refiere al diseño de actividades y estrategias didácticas; 9 ATP mencionaron que frecuentemente lo realizan; 5 compañeros refieren que con mucha frecuencia realizan el diseño de actividades y estrategias didácticas; 3 asesores señalan que diseñan actividades y estrategias didácticas con alguna frecuencia; y sólo 4 casi nunca diseñan actividades y estrategias didácticas.

En el indicador “Conoce los contenidos básicos del currículo vigente”, se observó:

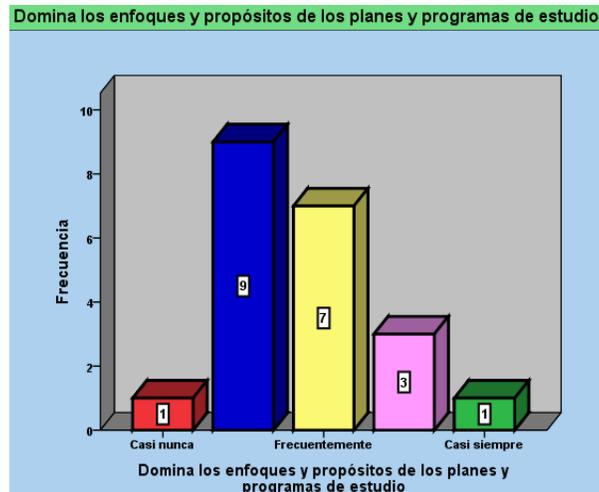
Conoce los contenidos básicos del currículo vigente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	5	23.8	23.8	23.8
	Frecuentemente	8	38.1	38.1	61.9
	Con mucha frecuencia	6	28.6	28.6	90.5
	Casi siempre	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

En lo que se refiere al conocimiento de los contenidos básicos del currículo vigente; el 38.1% menciona que frecuentemente tiene conocimiento de los contenidos básicos del currículo vigente; el 28.6% indicaron que con mucha frecuencia conocen los contenidos básicos del currículo vigente; el 23.8% señalan que con alguna frecuencia tienen conocimiento de los contenidos básicos del currículo vigente; y sólo el 9.5% mencionaron que casi siempre conocen los contenidos básicos del currículo vigente.

4.3.2 En referencia a las adaptaciones curriculares para dar una atención diferenciada:

En la descripción al dominio de los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio vigentes, se encontró:

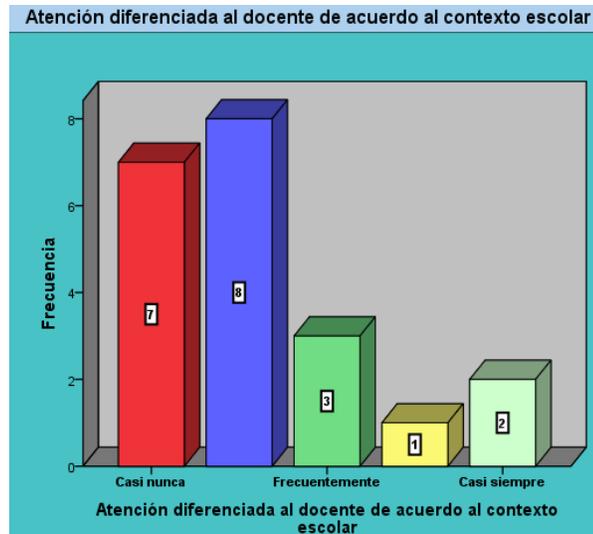
Domina los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	4.8	4.8	4.8
	Con alguna frecuencia	9	42.9	42.9	47.6
	Frecuentemente	7	33.3	33.3	81.0
	Con mucha frecuencia	3	14.3	14.3	95.2
	Casi siempre	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De 21 ATP que contestaron el instrumento; 9 señalan que con alguna frecuencia domina los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio vigentes; 7 asesores mencionan que frecuentemente dominan los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio; 3 compañeros indicaron que con mucha frecuencia dominan los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio; 1 ATP refiere que domina los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio; y sólo 1 ATP señala que casi nunca domina los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio vigentes.

Con relación a la adaptación curricular para dar una atención diferenciada al equipo docente y directivo del personal adscrito a las escuelas telesecundarias pertenecientes a la zona escolar donde desarrollan su trabajo se obtiene:

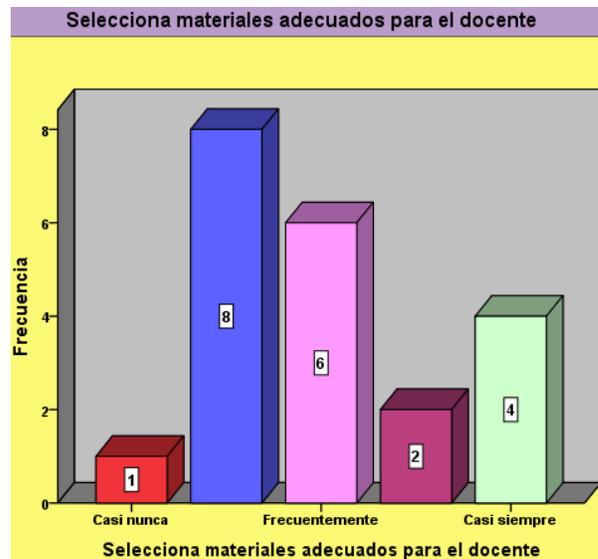
Atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	7	33.3	33.3	33.3
	Con alguna frecuencia	8	38.1	38.1	71.4
	Frecuentemente	3	14.3	14.3	85.7
	Con mucha frecuencia	1	4.8	4.8	90.5
	Casi siempre	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



En este indicador, se obtuvo que 8 ATP con alguna frecuencia proporcionan atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar; 7 asesores señalan que casi nunca aportan atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar; 3 compañeros indican que frecuentemente ofrecen atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar; 2 colegas mencionan que casi siempre brindan atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar y; sólo 1 con mucha frecuencia otorga atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar.

En relación al indicador de “Selecciona materiales adecuados para el docente”, se encontró lo siguiente:

Selecciona materiales adecuados para el docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	4.8	4.8	4.8
	Con alguna frecuencia	8	38.1	38.1	42.9
	Frecuentemente	6	28.6	28.6	71.4
	Con mucha frecuencia	2	9.5	9.5	81.0
	Casi siempre	4	19.0	19.0	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

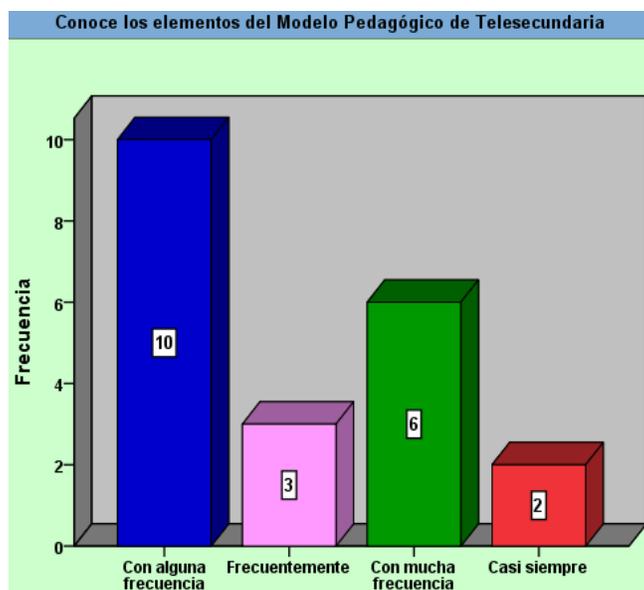


8 Asesores Técnicos Pedagógicos mencionan que con alguna frecuencia seleccionan materiales adecuados para el docente; 6 ATP señalan que frecuentemente seleccionan materiales adecuados para el docente; 4 asesores manifiestan que casi siempre seleccionan materiales adecuados para el docente; 2 colegas reseñan que con mucha frecuencia seleccionan materiales adecuados para el docente; y, 1 asesor indica que casi nunca selecciona materiales adecuados para el docente.

4.3.3 En relación al Modelo Educativo de Telesecundaria, se obtuvo lo siguiente:

En el indicador “Conoce los elementos del Modelo Pedagógico de Telesecundaria” se encontró lo siguiente:

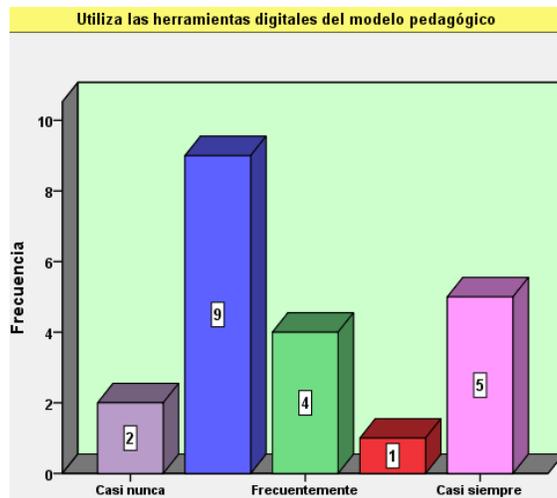
Conoce los elementos del Modelo Pedagógico de Telesecundaria					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	10	47.6	47.6	47.6
	Frecuentemente	3	14.3	14.3	61.9
	Con mucha frecuencia	6	28.6	28.6	90.5
	Casi siempre	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De los 21 ATP que contestaron el instrumento aplicado, 10 ATP mencionan que con alguna frecuencia conoce los elementos del MPT; 6 asesores señalan que con mucha frecuencia conocen los elementos del Modelo Pedagógico de Telesecundaria; 3 compañeros indican que frecuentemente conocen los elementos del MPT; y 2 colegas comentan que casi siempre conocen los elementos del Modelo Pedagógico de Telesecundaria.

En el indicador “Utiliza las herramientas digitales del modelo pedagógico”, se descubrió lo siguiente:

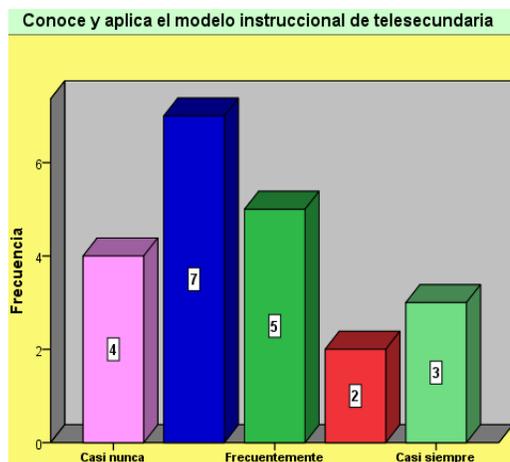
Utiliza las herramientas digitales del modelo pedagógico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	9.5	9.5	9.5
	Con alguna frecuencia	9	42.9	42.9	52.4
	Frecuentemente	4	19.0	19.0	71.4
	Con mucha frecuencia	1	4.8	4.8	76.2
	Casi siempre	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De las 21 personas que respondieron el instrumento; 9 Asesores Técnicos Pedagógicos mencionan que con alguna frecuencia utilizan las herramientas digitales del modelo pedagógico; 5 asesores señalan que casi siempre utiliza las herramientas tecnológicas del modelo pedagógico; 4 compañeros indican que frecuentemente utiliza las herramientas digitales propias del modelo pedagógico de telesecundaria; 2 colegas aceptan que casi siempre utiliza las herramientas del MPT; y 1 ATP refiere que con mucha frecuencia hace uso de las herramientas digitales del modelo pedagógico de telesecundaria.

En el apartado de “Conoce y aplica el modelo instruccional de telesecundaria”, se observó lo siguiente:

Conoce y aplica el modelo instruccional de telesecundaria					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	4	19.0	19.0	19.0
	Con alguna frecuencia	7	33.3	33.3	52.4
	Frecuentemente	5	23.8	23.8	76.2
	Con mucha frecuencia	2	9.5	9.5	85.7
	Casi siempre	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

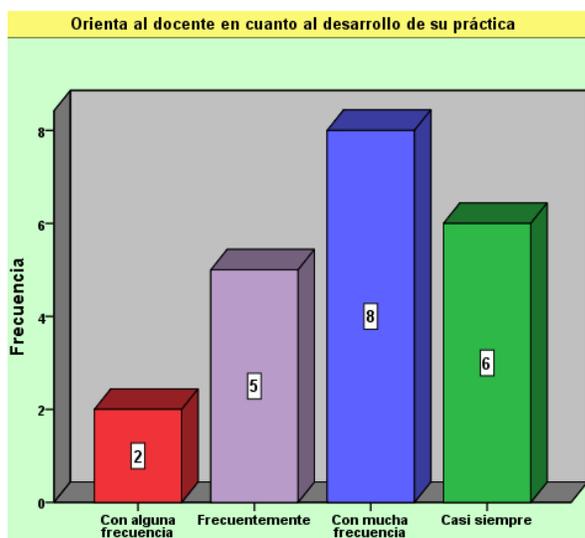


De los 21 ATP que contestaron el instrumento; 7 mencionan que con alguna frecuencia conoce y aplica el modelo instruccional de telesecundaria; 5 asesores indican que frecuentemente conoce y utiliza el modelo instruccional de telesecundaria; 4 ATP señalan que casi nunca conoce y aplica el modelo instruccional de telesecundaria; 3 colegas admiten que casi siempre conocen y aplican el modelo instruccional de telesecundaria; y 2 ATP refieren que con mucha frecuencia conoce y utiliza el modelo instruccional de telesecundaria.

4.3.4 En relación al Análisis de la práctica docente, se obtuvo lo siguiente:

En el indicador “Orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica”, se obtuvo:

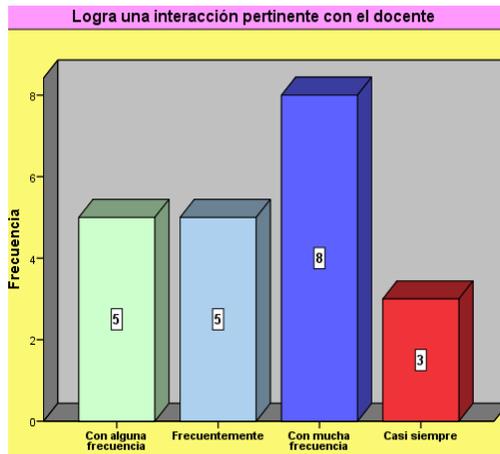
Orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	2	9.5	9.5	9.5
	Frecuentemente	5	23.8	23.8	33.3
	Con mucha frecuencia	8	38.1	38.1	71.4
	Casi siempre	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De los 21 Asesor Técnico Pedagógico que contestaron el instrumento, 8 mencionan que con mucha frecuencia orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica; 6 asesores señalan que casi siempre orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica; 5 ATP indican que frecuentemente orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica; y, 2 compañeros refieren que con alguna frecuencia orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica.

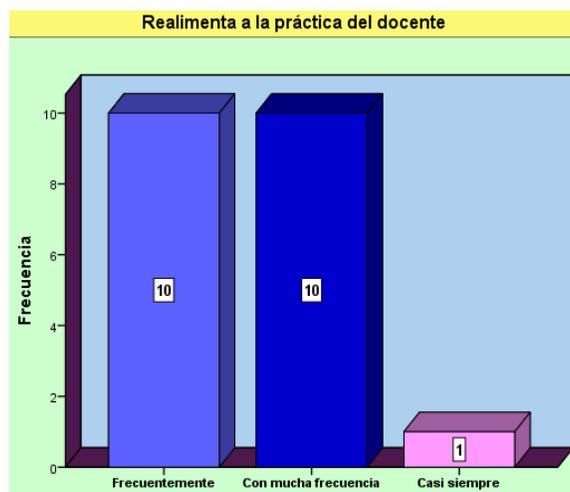
En lo referente al indicador “Logra una interacción pertinente con el docente”, se obtuvo:

Logra una interacción pertinente con el docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	5	23.8	23.8	23.8
	Frecuentemente	5	23.8	23.8	47.6
	Con mucha frecuencia	8	38.1	38.1	85.7
	Casi siempre	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



De las 21 personas que contestaron la escala; 8 ATP mencionan que con mucha frecuencia logran una interacción pertinente con el docente; 5 asesores señalan que con alguna frecuencia y frecuentemente logran una interacción pertinente con el docente; 3 compañeros indican que casi siempre logran una interacción pertinente con el docente.

En el indicador “Realimenta a la práctica docente”, se observó lo siguiente:

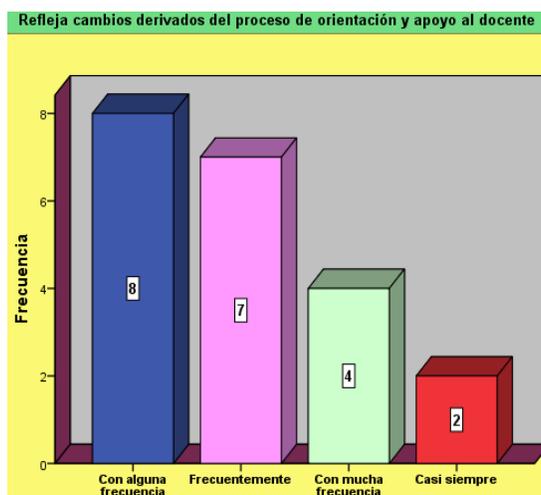


De los 21 ATP que contestaron la indicación; 10 asesores mencionan que frecuentemente realimenta a la práctica docente; 10 compañeros indican que con mucha frecuencia realimenta a la práctica docente y; sólo 1 señala que casi siempre realimenta a la práctica docente.

4.3.5 En relación al Impacto de la práctica del ATP en el docente se obtuvo lo siguiente:

En el indicador “Refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo al docente”, se observó:

Refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo al docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	8	38.1	38.1	38.1
	Frecuentemente	7	33.3	33.3	71.4
	Con mucha frecuencia	4	19.0	19.0	90.5
	Casi siempre	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

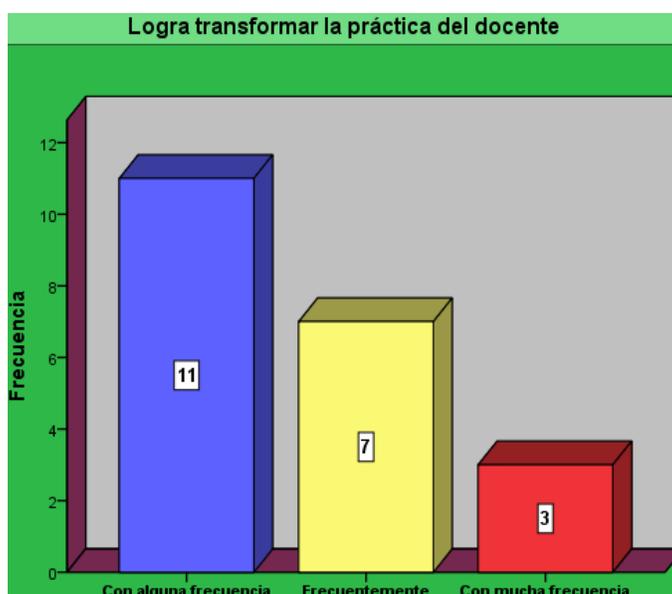


8 ATP señalan que con alguna frecuencia refleja cambios del proceso de orientación y apoyo al docente; 7 asesores mencionan que frecuentemente refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo al docente; 4 compañeros indican que con mucha frecuencia refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo

al docente; y, 2 compañeros revelan que casi siempre refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo al docente.

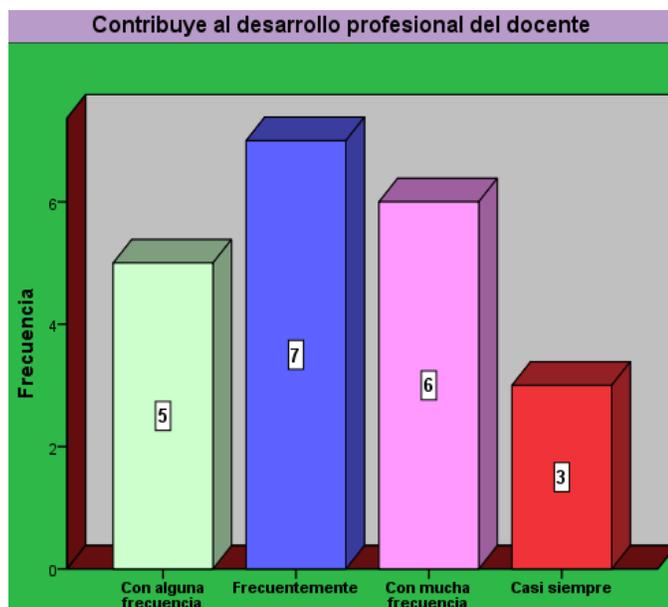
Del indicador “Logra transformar la práctica del docente”; se encontró:

Logra transformar la práctica del docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con alguna frecuencia	11	52.4	52.4	52.4
	Frecuentemente	7	33.3	33.3	85.7
	Con mucha frecuencia	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	



11 ATP mencionan que con alguna frecuencia logra transformar la práctica docente; 7 asesores señalan que frecuentemente logra transformar la práctica del docente; y, 3 compañeros indican que con mucha frecuencia logra transformar la práctica del docente.

En el apartado “Contribuye al desarrollo profesional del docente”, se observó:



7 ATP mencionan que frecuentemente contribuye al desarrollo profesional del docente; 6 asesores señalan que con mucha frecuencia contribuye al desarrollo profesional del docente; 5 compañeros indican que con alguna frecuencia contribuye al desarrollo profesional del docente; y, 3 colegas comentan que casi siempre contribuye al desarrollo profesional del docente.

4.4 Resultados de la entrevista

La entrevista se orientó a revisar las afirmaciones de los sujetos de estudio, para lo cual se analizaron sus discursos, destacando los más relevantes y significativos, omitiendo las que de alguna manera se repiten o reiteran en algunos conceptos, para lo cual se separan para un análisis más profundo por cada dimensión estudiada y de manera textual presentan en el siguiente esquema:

El asesor opina en materia de:

Planeación	<p>S1: <i>“Se planifica según las áreas de oportunidad para trabajar con el docente”.</i></p> <p>S2: <i>“Mediante una práctica reflexiva; iniciando con la observación de la práctica del docente y diseñando un plan de trabajo. Se rediseña basándose en la observación constante”</i></p> <p>S3: <i>“Se elabora un plan de intervención para atender las debilidades y reforzar las fortalezas. Se realizan visitas constantes a las escuelas y se promueve una evaluación permanente”</i></p> <p>S4: <i>“Se analiza la problemática que el docente presenta y se diseña un plan de trabajo”</i></p> <p>S8: <i>“De acuerdo a las necesidades, circunstancias e intereses de los docentes”</i></p>
Adaptación curricular	<p>S1: <i>“Con la visita se trata de observar las áreas de oportunidad de los docentes y de los alumnos”</i></p> <p>S2: <i>“Identificando las áreas de oportunidad del docente. Considerando el contexto, política educativa, etc.”</i></p> <p>S3: <i>“Partiendo de un diagnostico se realiza un plan de trabajo. Se registran las observaciones en una guía de observación, se dejan recomendaciones y sugerencias. Se establecen compromisos”.</i></p> <p>S4: <i>“A solicitud del Supervisor escolar. Se elaboran proyectos de intervención”</i></p> <p>S8: <i>“Se consideran las características del grupo...así como antecedentes del docente”</i></p>
Modelo Educativo de Telesecundaria	<p>S1:</p> <p>Materiales impresos: <i>“Libros del maestro”</i></p> <p>S2: <i>“Materiales impresos, recursos informáticos, Biblioteca de aula y escuela, recursos audiovisuales, Red Edusat, ODAs”.</i></p> <p>S3: <i>Materiales impresos: “Libros del alumno y maestro”</i></p> <p>S3: <i>Wikipedia</i></p> <p>S4: <i>“Material impreso”</i></p> <p>S8: <i>Enciclopedias, material de la BEBA</i></p> <p>Recursos: <i>“Plataformas interactivas”</i></p> <p>S8: <i>“You tube”, Educaplus, Khan Academy.</i></p>

Biblioteca: *“se les hacen sugerencias”*

Audiovisuales: *“Se pide observar la red Edusat”... Mediateca porque desde ahí se tiene una especie de planeación y guía...”*

S8: *“Recursos de la DGME”*

Interactivos: *“Correo electrónico...*

Blog”

Otros: *“Actividades para empezar bien el día”*

S1: *“Se retroalimenta de manera práctica hasta las escuelas...”*

Se mantiene comunicación vía medios sociales...

Se envía material innovador o se les lleva y se pone en práctica...

Se acuerdan visitas posteriores”

Práctica del ATP

S2: *“El acompañamiento se realiza con la interacción de todas las partes. Se promueve una comunicación profunda con el docente”*

S3: *“A través de la interacción con los docentes del plantel se establecen compromisos, recomendaciones y sugerencias por parte del supervisor t asesor”.*

S4: *“A través de la práctica de valores, acompañamiento a los docentes”*

S8: *“Mediante la planeación de visitas de seguimiento y evaluación”*

S1: *“Se han descubierto áreas de oportunidad en los docentes que anteriormente ellos no aceptaban”*

Impacto del ATP en la docencia

S2: *“Logros de los usuarios del servicio. Ambientes agradables dentro y fuera de la escuela. Comunicación multidireccional”.*

S3: *“Avances en la planificación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC.*

S4: *“Elaboración de estrategias, capacitaciones, tutorías, asesorías, planeación pro proyectos, manejo u uso de mediateca”.*

El análisis que aquí se presenta pretende hasta esta parte hacer evidente el trabajo que actualmente llevan a cabo los asesores de telesecundaria, a pesar de que se está implementando simultáneamente los criterios para el ingreso, promoción, estímulos y permanencia en la función inherentes al Servicio Profesional Docente inherentes a la reciente Reforma Educativa.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

El capítulo 5 cinco de la presente investigación que culmina con la presentación de las conclusiones finales derivadas de los resultados plasmados en el capítulo anterior, refleja al mismo tiempo la contrastación con el supuesto, las preguntas, objetivos y algunos hallazgos encontrados, por lo cual se pueden establecer finalmente algunas recomendaciones orientadas a establecer líneas de apoyo a la función del Asesor Técnico Pedagógico del nivel de telesecundarias.

5.1 Conclusiones

El Asesor Técnico pedagógico, en materia de planeación, refleja cierto desconocimiento de este concepto, ya que regularmente atiende otros aspectos inherentes a la función del supervisor escolar, jefe de sector o autoridades educativas, de quien depende administrativamente.

Con relación a las adaptaciones curriculares necesarias para ofrecer una atención diferenciada a los docentes, también se advierte una falta de estrategias para esta tarea, ya que sólo se orienta a realizar recomendaciones y entregar materiales digitales o bien sugerir el cumplimiento al modelo educativo.

En cuanto al modelo pedagógico de telesecundaria, su participación es más dinámica porque ofrece una serie de alternativas didácticas inherentes a esta modalidad educativa, que contempla su conocimiento por parte de los docentes y del mismo ATP. No existe mucha innovación con relación al modelo de acompañamiento y tutoría que se debe realizar en el contexto áulico.

La práctica del ATP en telesecundaria se circunscribe aún a esquemas derivados de sus autoridades inmediatas y que se orientan regularmente al paradigma administrativo. Existe un discurso en torno a depender de la Supervisión Escolar en la toma de decisiones y para efectuar las visitas de orientación, asesoría y tutoría a

los planteles, situación que se deriva de su indefinición de sus funciones que permea en un clima de inseguridad laboral.

El Asesor Técnico Pedagógico de telesecundarias, si bien puede influir en la práctica de los docentes, de acuerdo a sus testimonios de lograr procesos de cambio en base a la detección de áreas de oportunidad de los profesores, y con relación a su posición estratégica y privilegiada en la estructura educativa oficial aún no existen evidencias de este evento.

La reciente Reforma Educativa del 2013 plantea que el ATP se constituya en una red de Asesoría Técnica a la escuela, orientado a la tutoría para la formación de los docentes en servicio, por lo que ofrece expectativas de desarrollo profesional que se vislumbra que en un escenario próximo sea un factor decisivo para la mejora de la calidad educativa.

5.2 Discusión

Desde la perspectiva de la presente investigación que culmina en el capítulo 5, se lleva a cabo la discusión en torno a los resultados obtenidos, para lo cual se establece un análisis para contrastar con el problema abordado, el supuesto, las preguntas de investigación y los objetivos.

Una vez que se analizaron los resultados de la investigación, se advierte que si bien no existe una definición clara en cuanto a las funciones del ATP en telesecundaria sí es posible establecer líneas de intervención orientadas al desarrollo profesional de la red de asesores técnico pedagógicos de telesecundaria con el propósito de mejorar su práctica en materia de orientación, asesoría y acompañamiento a los docentes.

Asimismo, los ATP actualmente demandan una mayor certidumbre laboral en cuanto a sus funciones y ámbitos de responsabilidad administrativa y pedagógica.

Con la creación del reciente Servicio Profesional Docente, se pretende regular las funciones del ATP y la presente investigación de alguna manera contribuye analizar su estado actual y la forma en que incide su práctica docente en materia de acompañamiento, orientación y asesoría pedagógica en los planteles escolares.

En relación con los objetivos se investigaron los criterios que establecen y regulan las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y se identifica su situación actual en el subsistema de telesecundarias.

Por otro lado, se deben diseñar, proponer y aplicar líneas apoyo a la red de asesoría técnico pedagógica orientados a mejorar su práctica de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Educativa 2013, para lo cual se pretende incorporar algunas sugerencias que se han realizado en algunos sectores y zonas escolares de telesecundarias, tales como los cursos de inducción a los docentes de nuevo ingreso en el presente ciclo escolar y los procesos de tutoría y acompañamiento pedagógico a los mismos en su contexto educativo.

Con relación a las preguntas de investigación se puede afirmar que la figura del ATP surge en el sistema educativo como una necesidad para apoyar las actividades académicas inherentes a los procesos de supervisión escolar para mejorar los resultados educativos de los planteles escolares en base a nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros educativos

Derivado de lo anterior, no están definidos los ámbitos de responsabilidad de los Asesores Técnico Pedagógicos en relación con las autoridades que regulan sus funciones y no se encontraron los criterios que han regulado la selección, promoción y permanencia en la función que desarrollan.

Las áreas de oportunidad y fortalezas de la asesoría técnico pedagógica del nivel de Telesecundarias, se reflejan en las conclusiones de la presente investigación, ya que se refieren al ámbito de la planeación, adaptación curricular, práctica profesional en cuanto a los procesos de orientación, acompañamiento y asesoramiento de la

aplicación del modelo educativo, lo cual le posibilita influir de manera determinante en la práctica de los docentes.

Sin embargo, si bien la función de la red de ATP es importante y significativa en el diseño y aplicación de proyectos educativos, aun no se reconoce suficientemente su desempeño profesional, ya que se percibe una falta de interés por consolidar su posición estratégica en la estructura educativa por parte de las Autoridades, así lo demuestra su escasa participación en las evaluaciones recientes en los concursos de oposición del SPD a nivel nacional y estatal.

Las actuales tendencias educativas se orientan a la mejora de la calidad educativa mediante procesos de mediación e intervención entre los alumnos y los docentes, en los cuales las figuras de los Asesores Técnico Pedagógico cobran significado, ya que representan la posibilidad de contribuir en la formación continua de los docentes de nuevo ingreso y en la mejora de las competencias de los profesores en servicio.

5.3 Recomendaciones

Derivado del anterior análisis, se plantean las siguientes recomendaciones y sugerencias para mejorar la práctica de la red de asesoría técnico pedagógica en el nivel de telesecundarias:

5.3.1 Proponer nuevas líneas de orientación y soporte a la red de asesoría técnico pedagógica del nivel de telesecundarias, sustentadas en los principios fundamentales de apoyo, orientación y asesoría permanente a las escuelas y docentes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica y con ello los resultados educativos.

5.3.2 Autorizar los criterios que regulan la función y ámbitos de operación de los Asesores Técnicos Pedagógicos sustentados en la LGSPD en el que establecen sus funciones en materia de servicio de asistencia y apoyo técnico a las escuelas.

5.3.3. Definir con precisión los ámbitos y competencias de la red de Asesores Técnico Pedagógicos a fin de que se orienten a la atención de las acciones y actividades académicas y pedagógicas al interior de las escuelas más allá de los paradigmas administrativos que regularmente se atienden.

5.3.4 Delimitar los perfiles de ingreso, promoción, reconocimiento del personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica en el servicio de telesecundarias, con el propósito de consolidar su función de asistencia orientación y apoyo a los planteles educativos.

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL ATP DE TELESECUNDARIAS

NOMBRE: _____

ZONA ESCOLAR: _____ SECTOR: _____ GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: _____

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO: _____ EN LA FUNCIÓN: _____ SEXO: F M EDAD: _____

La presente escala se orienta a evaluar algunos aspectos inherentes a la práctica del ATP de telesecundarias en San Luis Potosí, con el propósito de establecer líneas de apoyo a la función que desarrolla en su contexto educativo. Se solicita atentamente contestar de acuerdo a sus percepciones considerando los ítems que a continuación se describen. Gracias.

AFIRMACIONES		PONDERACIÓN
CASI NUNCA	CN	1
CON ALGUNA FRECUENCIA	AF	2
FRECUENTEMENTE	F	3
CON MUCHA FRECUENCIA	MF	4
CASI SIEMPRE	CS	5

DIMENSIONES	AFIRMACIONES	CN	AF	F	MF	CS
Planeación didáctica	Planea y organiza sus sesiones de apoyo y asesoría.					
	Diseña actividades y estrategias didácticas					
	Conoce los contenidos básicos del currículum vigente					
Adaptación curricular	Selecciona materiales adecuados para el docente					
	Domina los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudio					
	Atención diferenciada al docente de acuerdo al contexto escolar					
Modelo educativo	Conoce los elementos del Modelo pedagógico de telesecundaria					
	Utiliza las herramientas digitales del modelo pedagógico					
	Conoce y aplica el modelo instruccional de telesecundaria					
Análisis de la práctica docente	Orienta al docente en cuanto al desarrollo de su práctica					
	Logra una interacción pertinente con el docente					
	Realimenta a la práctica docente					
Impacto de la práctica del ATP en el docente	Refleja cambios derivados del proceso de orientación y apoyo al docente					
	Logra transformar la práctica del docente					
	Contribuye al desarrollo profesional del docente					

ENTREVISTA

La presente entrevista estructurada tiene por objeto identificar algunos elementos relacionados a la práctica del ATP de telesecundaria; le agradecemos contestar las siguientes preguntas.

Dimensión: Planeación didáctica

1.- ¿Cómo desarrolla de manera sistemática su planeación educativa orientada a apoyar la práctica de los docentes a su cargo?



Dimensión: Adaptación Curricular

2.- ¿De qué manera ofrece un servicio de orientación pedagógica diferenciada a los docentes de la escuela de la zona escolar?



Dimensión: Modelo Fortalecido de Telesecundaria

3.- Describa brevemente los componentes del modelo pedagógico que Usted regularmente recomienda en la práctica docente cotidiana

<i>Elementos del Modelo Pedagógico Renovado de Telesecundaria</i>					
Materiales impresos	Recursos informáticos (Internet)	Biblioteca de Aula-Escuela	Recursos audiovisuales (Edusat, mediateca, audios, videos)	TIC (Interactivos, Odas)	Otros

Dimensión: Práctica de ATP

4.- ¿De qué manera logra procesos de interacción, orientación y realimentación de la práctica docente en las visitas que lleva a cabo a los planteles de su zona escolar?



Dimensión: Impacto en la práctica docente por parte del Asesor Técnico Pedagógico

5.- ¿De qué manera han contribuido sus orientaciones, asesorías y apoyo pedagógico para mejorar y transformar la práctica docente, que cambios ha observado y como ha contribuido al desarrollo profesional docente en su contexto?



¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La pedagogía crítica de Henry Hiroux. (2006). Revista electrónica. Sinéctica E ISSN-109 X

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
MÉXICO

Buendía E.L, Colas B. P. y Hernández P. F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Colombia: McGraw Hill

Calvo, B. (2008, noviembre). Los asesores técnico- pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de Educación Básica. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000200008&script=sci_arttext

Conde F., Silvia L. (2011). Las funciones de asesoría y competencias profesionales de los asesores.

Dean. J. (1997). Supervisión y Asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. México. La Muralla.

Divina O. R. (2004). Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos, Santo Domingo R. D.

<http://www.calameo.com/read/0010115855e5bf8083ea5>

Domingo Segovia, Jesús (coord.) (2004). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. México: Octaedro/SEP

Estrada, M. (1991). La entrevista productiva y creativa. Edit. McGraw-Hill. México. Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/188276635/La-Entrevista-Productiva-y-Creativa>

García R. Luis M.: Mención, investigación educativa ¿Paradigma cualitativo, metodología cualitativa o investigación? Recuperado: <http://www.monografía.com>
Disponible: sthm-30k 31ag200519.

Gómez F., D. El Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en la funcionalidad de las cuatro dimensiones de la gestión educativa en el estado de San Luis Potosí.

González Fraga. 2010. El perfil profesional del asesor técnico pedagógico: una propuesta integral de la gestión educativa. Conferencia.

Guba, E.G. Y Lincoln, Y.S. (1994) "Competing paradigms in qualitative research", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Guevara T. R. Estudiante de Doctorado en Educación. Universidad Tangamanga. Unidad de Postgrado, Campus Tequis, Área: Investigación. Recuperado en: <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion-basica/316-el-saber-del-asesor-tecnico-pedagogico-y-su-profesionalizacion-en-la-educacion-primaria>

Hernández S. R. Fernández C. C. y Baptista L. P. (2010). Metodología de la Investigación. Perú: McGraw Hill.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.

López, C. Y. (2009). La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. UPN. México, D.F.

Málave (2007). Modelo Para Enfoques De Investigación Acción Participativa. República Bolivariana De Venezuela.

Martínez, M. (1999). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico (3er ed) México: Editorial Trillas.

Ministerio de educación y ciencia (MEC). s.f. Artículo: Asesoría pedagógica. Módulo 1: El centro como contexto de innovación. Recuperado en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/1.2.htm>

Montero, C. (2010). Sistematización de la propuesta de Primaria MG-PEAR. Informe final. Material disponible en línea: <http://www.grupomagisterio.com>. [Consulta, Octubre 12, 2013].

Nicastro, S; Andrezzi, M. (2003). "Asesoramiento Pedagógico en acción: la novela del asesor", Buenos Aires (Argentina). Editorial Paidós, 2003.

Rojas, J. (1998). El perfil Profesional del Administrador de la Educación.

A.J. Gordon y A. Serrano: Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson Educación. Recuperado en:

<https://es.scribd.com/doc/212384777/Libro-Estrategias-y-Practicas-Cualitativas-de-Investigacion-Social>

Sandín, E. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw Hill. Recuperado en: <https://www.academia.edu/confirm/sent>

Segovia, J. D. Asesoramiento al centro educativo. Octaedro, México, 2004.

SEP. ACUERDO número 523 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. En Diario oficial de la federación. Octava sección. 30-12-2009.

___ ACUERDO. Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. En Diario Oficial de la Federación. Novena Sección. 28-02-2007

___ Bases para la función asesora. Rodolfo Javier Flores Gámez. México, 2009.
DGEI

___ La profesionalización de la función de asesoría técnico-pedagógica en educación básica a través de la capacitación integral. Curso Taller del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. SLP.SEP, México, 2006.
Recuperado de <http://www.aliatuniversidades.com.mx/.../index.php?>

SEP. Manual para el asesor acompañante. SEP, México, 2008.

___ Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela” (SAAE), SEP, México, 2006.

___ Orientaciones generales para la construcción de la normatividad en los estados, SEP, México, 2006.

___ Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión, SEP, México, 2006.

___ Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.

WEBER, M. (1964). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica

ANEXO

Resultados de la Escala de Likert

Los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados se muestran a continuación:

SUJETOS	DIMENSIONES														
	Planeación Didáctica			Adaptación Curricular			Modelo Educativo			Análisis de la práctica docente			Impacto ATP		
	Planeación	Estrategias	Currículo	Adaptación	Dominio	Atención	Modelo	Herramientas	Instruccional	Orienta	Interacción	Realimenta	Impacto	Transforma	Desarrollo
1	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	4	3	5
2	3	1	3	5	3	5	4	3	2	5	4	3	5	3	4
3	2	1	3	2	2	1	3	4	2	5	3	3	2	2	2
4	4	4	5	5	4	2	5	5	5	5	5	3	5	4	5
5	3	3	4	5	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	3
6	3	4	3	4	5	5	4	5	4	5	5	3	4	3	4
7	2	3	3	5	2	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5
8	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3
9	4	4	4	1	2	1	3	2	1	3	2	4	3	2	4
10	3	3	4	2	1	1	3	3	2	4	2	3	3	3	4
11	2	3	3	3	2	2	4	2	2	4	4	4	2	2	4
12	2	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	4	2	2	3
13	3	3	5	2	2	1	2	2	1	3	3	4	3	2	2
14	2	4	4	2	2	2	2	3	3	4	2	3	2	2	2
15	4	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	4	2	2	3
16	4	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2	3	2	2	2
17	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	3	3	3	3
18	3	3	2	2	3	2	2	2	3	4	2	3	2	2	2
19	4	2	4	3	4	3	4	3	3	4	2	4	3	3	3
20	3	3	3	3	2	2	2	2	3	4	2	4	3	3	4
21	2	3	2	2	3	2	2	2	3	4	2	4	2	2	3