

---

## CAPÍTULO I

### LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ASESORÍA Y LOS ATP

*Marcelino Guerra Mendoza\**

#### PREÁMBULO

Entre los años 2004 y 2013, la asesoría ocupó un lugar destacado en las políticas educativas; quizá debido a esto, se convirtió también en un tema de interés para los investigadores. Por tal motivo, la revisión de investigaciones abarca este mismo periodo. El objetivo fue identificar las tendencias respecto al tipo de problemas estudiados, la forma de abordarlos y los principales resultados encontrados.

Se recuperaron trabajos que ofrecen un panorama general de la situación y problemática prevaleciente en estados como Oaxaca, Jalisco, Tlaxcala, Baja California, Coahuila, San Luis Potosí y Morelos. No se encontraron reportes nacionales, salvo el diagnóstico general de la SEP (SEB, 2005), a partir del cual propone lineamientos

---

\* Maestro en Política Pública Comparada por la Flacso, profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

y orientaciones generales para operar el Sistema de Asesoría Académica a la Escuela.

A partir de la información recolectada, los temas se clasificaron de la forma siguiente:

- Diagnósticos y estudios descriptivos. En este tipo de trabajos, se describen las características generales de los ATP, por ejemplo, cuántos son, qué hacen, qué formación tienen, cómo accedieron a la función, entre otros aspectos.
- Estudios enfocados en la asesoría como componente central para el desarrollo de programas y políticas educativas en contextos específicos.
- Investigaciones de corte cualitativo que se centran en el estudio de la subjetividad, la identidad o la percepción que tienen de sí mismos los ATP.
- Estudios sobre la formación continua y la actualización de los ATP.

La exposición escrita está organizada en función de esta clasificación, de modo que en el primer apartado se describen diagnósticos y evaluaciones estatales sobre la asesoría; en el segundo, aquellas vinculadas a programas educativos con enfoque intercultural y con la formación continua de maestros. En el tercero se comentan estudios cualitativos que dan cuenta de las percepciones de los ATP sobre sus funciones y estatus dentro del sistema educativo. Por último, en el cuarto apartado, se describen trabajos de corte documental en los que se revisa la oferta de actualización para los ATP.

## **INVESTIGACIONES DESCRIPTIVAS Y DIAGNÓSTICAS**

Uno de los textos más conocidos sobre el tema, a escala nacional, es el coordinado por López (2009). En esta obra se presentan resultados de un diagnóstico amplio sobre la asesoría y los ATP de

diferentes niveles y modalidades educativas en el estado de San Luis Potosí. En el primer capítulo sobre la situación de los Asesores Técnico Pedagógicos ATP y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica, elaborado por Reyes y López (2009b, pp. 21-42), se encontró que quienes desempeñan la función de ATP son en su mayoría del género femenino, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; en cuanto a las edades, se encuentran en un rango que va de los 22 a los 60 años de edad.

De las entrevistas realizadas se infiere que el ATP se ha constituido como una figura que ha respondido a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles. Para ello desarrolla acciones de intermediación entre el profesorado y la administración educativa. Se constata la existencia de problemas ya señalados en otros estudios, como la indefinición de la función de ATP, la falta de un perfil y funciones específicas de la asesoría, dependencia de la autoridad inmediata, falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global, lejanía de las zonas y escuelas de los sectores para la realización de visitas, falta de reconocimiento institucional, exceso de trabajo administrativo, resistencia al cambio, falta de capacitación en varios aspectos –sobre todo pedagógicos–, falta de recursos económicos para traslados, materiales y realización de actividades con los docentes.

En otro estudio, Izquierdo y Quiñones (2009) se propusieron documentar las condiciones laborales de quienes proporcionan asesoría técnico-pedagógica a los docentes en el estado de Morelos. Utilizaron una encuesta en la que participaron 121 de un total de 194 ATP de primaria, distribuidos en 9 jefaturas de sector, en cada una de las cuales hay entre 6 y 18 ATP.

Encontraron que 27.5% de los encuestados no asesoran directamente a docentes, y un porcentaje similar no realiza visitas a las escuelas. Quienes lo hacen cubren un promedio de 5.84 horas semanales, un tiempo bastante reducido de la jornada que contrasta de manera considerable con las horas que se destinan a otras actividades. En general, un profesor en funciones de ATP de las escuelas

primarias de Morelos dedica aproximadamente 16 horas semanales a actividades administrativas, 12 a las académicas, y menos de una hora semanal a actividades sindicales, políticas u otras.

Por su parte, Zamudio (2009) aborda también el tema de la asesoría pero no en relación con los ATP sino con los directivos, concretamente con jefes de enseñanza de secundaria en el estado de Guerrero. A partir de un diagnóstico, encontró que la asesoría que brindan los jefes de enseñanza a los docentes de las diversas asignaturas de las escuelas secundarias de las zonas escolares 19 y 20 de la región Acapulco-Centro, está relacionada con su historia personal, sus intereses y motivaciones, así como con su trayectoria biográfica, familiar, institucional y cultural. En la dimensión institucional se encontraron las mayores debilidades: la relación entre supervisores y jefes de enseñanza presenta una inadecuada comunicación y, en consecuencia, la coordinación de las diversas actividades académicas se ven afectadas. Las condiciones de trabajo y la infraestructura de las jefaturas de enseñanza no son las adecuadas para el desarrollo de tareas como el análisis de información, la producción o creación de textos de carácter técnico-pedagógico; asimismo, los espacios no son propicios para realizar tareas que requieran concentración y reflexión.

La dimensión pedagógica también presenta deficiencias fuertes, falta capacitación y actualización en las nuevas tecnologías de la información y comunicación; el hábito de la lectura es escaso, al igual que el desarrollo de competencias docentes y habilidades para motivar a otros y comunicar ideas, insuficiente capacidad para reconocer, plantear y resolver problemas y escasa disponibilidad de tiempo para el acompañamiento académico con los docentes. Una de las limitaciones con que se encontró la investigadora en la etapa de identificación de la problemática, fue la falta de respuesta de algunos jefes de enseñanza a los cuestionamientos planteados.

Otra investigación que describe las características de los ATP en el estado de Jalisco, es la realizada por López, Muñoz, Ramírez y Yáñez (2006). Este grupo de investigadores se centró en lo que

consideraron como competencias profesionales fundamentales para el acompañamiento y promoción del desarrollo profesional de los colectivos de educación básica.

Reportan que según datos del Programa de Carrera Magisterial, en la entidad se cuenta con un total de 2095 ATP en educación básica, distribuidos de la siguiente manera: en educación inicial hay 21; en preescolar regular, 225; en preescolar indígena se cuenta con uno; en primaria regular tienen 1149; en primaria indígena, 28; en secundaria general, 103; en secundarias técnicas, 268; en telesecundarias, 20; en educación física, 22; para educación especial se cuenta con 248; en extraescolar hay 8, y finalmente, educación artística tiene 2 ATP.

La investigación refleja que la participación de los asesores de las mesas técnicas de los niveles y/o modalidades educativas, así como de los sectores educativos y zonas escolares suele limitarse a proveer información oficial o datos estadísticos, requeridos por la estructura educativa; asisten a las reuniones de trabajo esencialmente de carácter informativo y participan en diversas opciones de formación continua, concretadas en talleres, cursos, diplomados, conferencias, congresos, encuentros, etcétera. También intervienen en la definición de mecanismos de planeación, seguimiento y evaluación de las acciones de desarrollo profesional centradas en las escuelas de educación básica.

No obstante, dicha investigación reveló un desarrollo insuficiente de competencias profesionales de los ATP que operan los programas de estudio en la entidad, lo que dificulta el acompañamiento académico y los procesos de seguimiento y evaluación de los trayectos formativos de los colectivos docentes en el Estado.

Las evidencias en relación con el desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento de competencias profesionales de los ATP por parte de las instancias formadoras de docentes son aisladas, se limitan a cursos y talleres que no se integran en un trayecto formativo. Ejemplo de ello es la Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio (DGAYSM), donde las tareas de seguimiento

y evaluación son incipientes, en muchos casos se realizan sin normas y mecanismos apropiados, dicen los autores.

En síntesis, la problemática detectada fue:

- La mayoría de los asesores no sólo apoyan las tareas de un curso o taller, sino que transitan periódicamente de un curso a otro sin que exista de por medio orientación o capacitación para ello.
- No se cuenta con un modelo de asesoría para el Pronap 1, que oriente las funciones y delimite sus responsabilidades.
- No existen programas de desarrollo profesional dirigidos a los equipos técnicos para que posean una sólida formación que les permita adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para diagnosticar y atender las necesidades profesionales de los maestros en servicio.

## **ESTUDIOS SOBRE LA ASESORÍA EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

Antes de ser un Programa sujeto a Reglas de Operación, el Programa de Apoyo Técnico Pedagógico (PATP) fue un proyecto de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) instrumentado en 1998, con la finalidad de atender a niñas y niños indígenas desde un enfoque intercultural. Pero fue en el año 2000 cuando se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en el 2003, se generó la figura del ATP.

El PATP establece la necesidad de incorporar en cada zona escolar de supervisión un ATP, el cual se concibe como un agente educativo especializado en la asesoría pedagógica para desarrollar acciones y actividades a fin de fortalecer, junto con los jefes de sector y los supervisores de zona, el trabajo académico en las escuelas (Comboni y Juárez, 2009).

Sobre este programa se encontraron tres estudios evaluativos que dan cuenta de que su diseño contempla el desarrollo de la

asesoría y la figura del ATP, para promover la educación indígena intercultural bilingüe.

El primero se realizó en el 2007; se trata de una evaluación externa al Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2007). En esta evaluación se concluye que si bien el programa había cumplido una función necesaria para complementar la capacitación de los docentes en servicio, presentaba el problema de no definir suficientemente la manera en cómo las asesorías podrían ser un elemento nodal en la promoción del enfoque intercultural.

Más tarde, la evaluación efectuada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), coordinada por Nahmad (2009), subrayó que era necesaria una mayor profesionalización de los asesores, destinar mayor tiempo a las asesorías a docentes, realizar evaluaciones cualitativas, reforzar el uso de las lenguas indígenas y proporcionar mayores insumos como bibliografía y materiales de apoyo al personal docente que desarrolla la función de asesoría.

Por su parte, el estudio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2008) describe con detalle el desarrollo del programa de asesoría del ciclo escolar 2007-2008; sin embargo, únicamente recolectó información de 11 de las 24 entidades donde operaba el programa en ese momento.

Otro estudio evaluativo lo llevaron a cabo Comboni y Juárez (2009) de la UAM Xochimilco, también sobre el PATP en escuelas primarias del estado de Oaxaca, entidad elegida por tener uno de los índices más altos de población indígena y una gran variedad lingüística.

Los autores consignan que a escala nacional, según datos de la DGEI, para el 2009 el programa operaba en 24 entidades federativas, en poco más de ocho mil escuelas primarias indígenas; contaba con 34 135 docentes adscritos al PATP y con 758 ATP ubicados en 894 zonas de supervisión.

En ese año en el estado de Oaxaca existían, de acuerdo con la misma fuente, 107 ATP, uno de los cuales es el coordinador estatal,

que atiende 250 Centros de Aplicación para el Desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe (EIB). La evaluación del PATP se llevó a cabo en cinco regiones: Costa, Tuxtepec, Sierra Norte, Putla y Chatina, donde se hablan las siguientes lenguas: zapoteco, mazateco, mixe, triqui y chatino. Se visitaron 18 escuelas (ocho multigrado y diez de organización completa) y se realizaron observaciones en 34 grupos entre primero y sexto grados.

Los principales resultados de esta evaluación fueron:

- Los maestros con más de 30 años de antigüedad presentan serias **resistencias a las sugerencias de los asesores** para modificar su práctica docente; entre los maestros jóvenes hay, en general, una mayor apertura ante las nuevas corrientes pedagógicas, aceptan de buena gana las sugerencias de los ATP y tratan de ponerlas en práctica.
- **El trabajo pedagógico de los maestros asesorados ha mejorado** notablemente, lo que se refleja en la creación de estrategias didácticas, como la observación directa del medio ambiente y la expresión de los conocimientos propios de su cultura, base para desarrollar un diálogo que conduzca a la construcción de otros significados.
- El **conocimiento que tienen los maestros y los padres de familia del proceso educativo del PATP es muy limitado**, y en muchos casos se desconoce, en parte por la poca difusión real de los objetivos del programa, y sobre todo, **por la escasez de asesorías** en la mayoría de las escuelas incluidas en el subsistema de la EIB.

En un estudio posterior sobre este mismo programa, Tinajero (2013) aborda la relación entre las funciones que desde el año 2003 regula la SEP y las que realiza el asesor académico para la diversidad en el medio indígena. Para ello, analiza los informes de seguimiento presentados en 2011 por nueve asesores de Baja California. En dichos informes se incluyen datos como número de escuelas atendidas, profesores y alumnos.

Reporta que todos los asesores académicos de primaria designados en 2011 demostraron tener estudios de licenciatura y ser hablantes de su lengua (mixteco). Dos docentes han sido asesores desde el inicio del programa (1998) y el resto había ingresado en las dos últimas convocatorias. En cuanto a su antigüedad en el sistema educativo, cinco llevan ahí entre uno y 10 años, y el resto entre 11 y 20 años.

Los asesores dedican parte de su tiempo a apoyar a los profesores en cuestiones relacionadas con la didáctica de la enseñanza tanto de las matemáticas como del español (29.38%). Igualmente, realizan actividades para que los docentes elaboren planeaciones didácticas con pertinencia lingüística y cultural (23.06%). En los informes, los asesores reportan que dicha planeación está vinculada con las orientaciones contenidas en el documento de Lengua indígena *Parámetros curriculares*, pero se ubicó que asesoran a los docentes sobre los fundamentos del enfoque intercultural (3.46%).

Otra función destacada es la orientación en la elaboración y gestión del proyecto escolar. En este caso, las asesorías documentadas se relacionan con el proyecto que cada colectivo escolar debe presentar anualmente, pero debe destacarse que los Asesores Académicos para la Diversidad (AAD) dedican parte de su tiempo a difundir los programas federales vigentes o emergentes, como Enciclopedia, Programa Escuela Segura (PES), Programa de Salud, Programa de Lectura, etc., o bien, anotan que trataron problemas que aquejan a la comunidad, por ejemplo, adicciones.

Hay funciones que los asesores no realizan asiduamente; tal es el caso de la promoción del trabajo colegiado (.81%), el uso social de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio (.2%), el uso y aprovechamiento de materiales educativos (4.28%), y la identificación de estrategias innovadoras de evaluación de los aprendizajes (10.81%). El estudio concluye señalando tres grandes problemas evidenciados en los informes revisados:

En primer lugar, debido a que los docentes concursan anualmente por el puesto, existe una rotación de personal que puede ocasionar interrupción en los

proyectos pedagógicos y curriculares impulsados dentro de los colectivos escolares. En segundo lugar, el número de AAD aún es limitado para el trabajo que implica una asesoría eficaz en las escuelas; esto es, para que cubra todos los aspectos que deben ser tomados en cuenta y así cumplir con las nuevas orientaciones sobre la enseñanza de la lengua materna y la planeación didáctica propuesta por la reforma educativa instrumentada en 2011; tareas que ocuparían un primerísimo lugar en el asesoramiento docente, de acuerdo con los postulados de atención a la diversidad. En tercer lugar, el programa está regulado por un formato: las Reglas de operación, que definen la actuación del asesor al enumerar funciones específicas y actividades concretas, pero este formato, modificado anualmente, permite a la administración central consignar otras funciones que pueden convertirse, a la larga, en distractores que impidan el cumplimiento de las metas iniciales (Tinajero, 2013, p. 18).

En su opinión, en lugar de tantas y tan variadas funciones, sería preferible mantener un número limitado de ellas y en la medida en que den respuesta a las demandas y necesidades del profesorado, podrían ampliarse o modificarse.

## **SIGNIFICADOS, PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA ASESORÍA Y EL ATP**

Las investigaciones de corte cualitativo interesadas en explorar qué hacen y qué piensan los ATP sobre su función, ocupan un lugar destacado en la producción académica. La mayoría, desde enfoques teórico-metodológicos de tipo fenomenológico, se interrogan acerca de los significados y percepciones de estas figuras; en contraste, aquéllos con perspectiva política o histórica, son muy reducidos.

En una investigación efectuada en el estado de Tlaxcala (García, Jiménez y Netzahualcóyotl, 2011), se examinaron las percepciones y representaciones del ATP en torno a su función como formador de docentes. Con base en referentes sociológicos afines al interaccionismo simbólico, dan cuenta de las experiencias, vicisitudes y

tensiones que enfrentan los ATP en la ejecución de sus tareas cotidianas. Para desentrañar los patrones de significado y las representaciones que los actores han construido sobre el papel que desempeñan como formadores dentro del subsistema de educación básica, así como las tensiones que enfrentan en el cumplimiento de funciones de asesoría técnico-pedagógica, los autores eligieron tres ejes analíticos. El primero comprende las concepciones de estas figuras respecto a la manera en que se definen como agentes educativos; el segundo remite a las percepciones que tienen sobre la posición que ocupan dentro de la normatividad de la SEP; el tercero, se refiere a las percepciones que tienen estos actores respecto de los procesos de formación recibida por las instancias encargadas de la formación continua por parte de la SEP Tlaxcala.

Los resultados relacionados con el primer eje, muestran variaciones en las concepciones, más de intensidad que de significación; en sus discursos vertidos, los docentes que fungen como ATP se aluden a una imagen un tanto cuanto romántica del papel que tienen como agentes de la educación. Se definen a sí mismos como “agentes de cambio y de transformación”, “artesanos de la educación”. El lenguaje recurrente de los docentes refiere a la naturaleza transformadora de su práctica, aunque también hay quienes se definen como agentes críticos del sistema.

El panorama cambia notablemente cuando se refieren a sus percepciones sobre la función en sí, marcadas todas ellas por la incertidumbre y la ambigüedad en el proceso de asunción de la función como ATP. Los patrones de significado recurrentes aluden a la naturaleza incierta de las funciones que realizan en la práctica. La primera ambigüedad se deriva la ausencia de precisión del lugar que ocupan en la estructura institucional. En lo general, y a excepción del nivel indígena, los docentes con funciones técnico-pedagógicas no tienen claridad sobre estas mismas.

Los autores concluyen que, por un lado, a esta figura se le asignan funciones tanto pedagógicas como de gestión de gran envergadura, y por otro, los resultados muestran una figura débil, frágil,

que ha venido interiorizando conocimiento y asumiendo roles a partir de sus experiencias en el terreno, sin tener la certeza de permanecer en el ejercicio de la función.

Un estudio similar realizado por Sánchez, Cordero y Bocanegra (2009), documenta la experiencia del Departamento de Educación Primaria para dar sentido y pertinencia a la asesoría como una actividad estratégica para la consolidación de las comunidades escolares y la mejora de los logros educativos.

Participaron 52 asesores, de los cuales 69% corresponden al subsistema federalizado y 31% al subsistema estatal. Aclaran las autoras que en este subsistema existe la figura del asesor dentro de los centros escolares, a diferencia del federalizado, donde el asesor sólo se ubica en la zona escolar.

Ante la pregunta: ¿Cómo define al asesor?, de manera general, las opiniones se centraron en las siguientes ideas: es un facilitador que apoya en lo pedagógico al maestro; que establece los vínculos con las escuelas; proporciona materiales y asesoría a las escuelas; es una guía y un orientador para los programas de apoyo que trabajan las zonas.

Respecto a cómo llegaron a ser asesores, 85% respondieron que fueron invitados directamente por el supervisor de la zona escolar. El resto fue recomendado por directivos de escuela y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En promedio, cada asesor atiende de tres a cinco programas; sobre los programas que apoyan, 40 trabajan el Programa Nacional de Lectura, que es de aplicación obligatoria para las escuelas dado su carácter federal; 28 atienden el Programa de Atención, Prevención y Compensatorio (APyC); 21 de ellos también asesoran el Programa Enciclomedia; 19 más supervisan la evaluación integral, programa específico del nivel de educación primaria del municipio de Tijuana. En total, los asesores identifican 18 programas de apoyo diferentes, casi todos de carácter federal. Entre las tareas que les resultan más satisfactorias está intervenir en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje (31%); concientizar al maestro

sobre su práctica docente (24%); informar y asesorar acerca de los programas de apoyo educativo (24%); coordinar e impartir talleres para el intercambio de experiencias (14%), y visitar escuelas (7%).

Las menos satisfactorias fueron el llenado de formatos (40%); la resistencia que manifiestan los docentes a las aportaciones que se les hacen (13%); a este respecto también señalan que no se observan resultados positivos en la calidad educativa; que las escuelas no aplican los programas de apoyo; que realizan actividades que no les corresponden como asesores; así como el empalme que se observa en los procesos escolares y de la zona.

Las autoras concluyen que la forma en que asumen la función de asesoría no parece guardar relación con factores explicativos como la edad, la antigüedad, la actualización, sino más bien, con las agendas que establecen el nivel educativo y las supervisiones e inspecciones escolares, en las cuales los programas aparecen como un elemento aglutinador de apoyo educativo.

Los asesores manejan el discurso de las políticas educativas que se han venido promoviendo desde el 2005 y utilizan las nociones de los programas de apoyo educativo como el de formación y actualización docente; sin embargo, la misma dinámica del sistema educativo no les permite actuar en otras funciones. Concluyen preguntándose quién tiene que comenzar a cambiar: ¿el sistema, los sujetos o ambos?

En el estado de Coahuila, Torres, Anzures y García (2009) también exploraron los significados de la labor del ATP y sus prácticas desde un enfoque socioeducativo. Con base en aportaciones de la pedagogía crítica y de Henry Giroux, en particular, trataron de captar las significaciones construidas sobre su labor, considerando el contexto sociocultural y dando cuenta de las contradicciones que la caracterizan.

Recurren a la metáfora del ajedrez para identificar estilos de asesoría y su significado: blancas, negras y claroscuras. Las piezas blancas del ajedrez corresponden a los asesores “oficialistas”, son los más fieles peones y aguerridos alfiles de la reproducción de los

lineamientos institucionales; el asesor blanco se despersonaliza y desautoriza, al actuar en nombre de la oficialidad. Por su parte, las piezas negras defienden sus posiciones, diseñando jugadas no consideradas por la normatividad; encontrando en ésta las posibilidades de acciones diferentes; leyendo lo implícito y trascendiendo el hacer cotidiano. Las piezas negras, asesores críticos, participan en los juegos, siguiendo las reglas y propiciando coyunturas, elaboran nuevas normas, encuentran caminos alternos, que llevan a la reconstrucción de la cotidianidad. Finalmente están los “claroscuros”, indecisos entre el deber y el ser, con frecuencia cambian de equipo, en ocasiones, especialmente en el discurso, son analíticos y críticos, aunque en las acciones se adscriben a la normatividad y conminan a los docentes a cumplir con los programas, porque “así lo dispone la Secretaría”.

Los autores concluyen que los significados de las acciones del asesor pedagógico son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, no obstante, tienen un valor que oscila entre el sentido de la institucionalidad encaminada hacia la reproducción del sistema hegemónico, y la búsqueda de futuros diferentes.

En otros estudios la función de asesoría es problematizada desde ángulos o aristas diferentes a las de los estudios ya reseñados en este bloque. Por ejemplo, uno de ellos explora la percepción de los asesorados. De este modo, Valles (2012) explora la percepción de los asesorados respecto a la labor de los ATP de educación indígena en secundaria. Reconoce que la llegada de un asesor, en su calidad de persona externa a la escuela y el aula, puede ser percibida como una intromisión, una invasión de espacio; no importa si la actitud del visitante es cordial y abierta, el asesorado interpreta esta presencia con fines de evaluación, lo que a su vez provoca inquietud o abierta desconfianza en el docente.

Se encontró también un estudio de caso único que documenta la situación de una ATP con formación y experiencia frente a grupo en preescolar, así como en la actualización de docentes de ese mismo nivel en un centro de maestros (Hernández, 2012). Al ser asignada a

una zona escolar de primaria, se enfrenta al reto de asesorar a docentes de este nivel que demandan apoyo. Si bien este reporte fue elaborado por la propia docente objeto del caso para un programa de actualización desarrollado por el TEC, se incorpora aquí debido a que no se encontraron otros estudios que aborden la histórica separación de figuras por niveles educativos, que podría desaparecer con la creación del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), propuesta por la reforma educativa del 2013.

## **SOBRE LA ACTUALIZACIÓN Y LA OFERTA DE FORMACIÓN DE LOS ATP**

Uno de los temas menos abordados por la investigación es el de la formación de los ATP. En la etapa de búsqueda de información se localizó un trabajo desarrollado por Vázquez, Meza, Cordero y Patiño (2011). Las autoras realizaron un análisis descriptivo de la oferta formativa dirigida a la función de asesoría, aprobada en los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio. Este ejercicio analítico a partir de la revisión de un número considerable de documentos oficiales, arrojó resultados que revelan el abismo existente entre las intenciones oficiales y las acciones de formación concretas, alejadas tanto del perfil real como de las necesidades concretas de los ATP.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) reconoce que el sistema de apoyo técnico a la educación básica constituye un sistema complejo y heterogéneo. Señalan que una muestra de lo anterior es que los perfiles de desempeño del ATP, descritos en los Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (FCySP) y los Marcos para el Diseño y Desarrollo de Programas de FCySP, han variado de un ciclo escolar a otro.

En este contexto complejo, las autoras se interesaron en conocer la oferta formativa aprobada en cuatro catálogos nacionales para la función de los ATP, correspondientes a los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. Se analizaron 315 programas de formación dirigidos a los asesores técnicos pedagógicos. Los resultados de la investigación se exponen de acuerdo con las siguientes variables: año de publicación en el catálogo, nombre del evento de formación, tipo y modalidad del programa, destinatarios de la formación, entidad federativa e institución que lo diseñó.

En primer lugar, encontraron que las prioridades de atención a diversos contenidos variaron a lo largo de estos cuatro años. En los ciclos 2008-2009 y 2009-2010 no se indica la formación en la temática de la asesoría como una prioridad, ésta se registra de manera formal hasta el ciclo 2010-2011, junto con el tema de Gestión y Supervisión (GSA) en el nivel ocho de prioridad. En el siguiente ciclo aparece en el nivel seis de las nueve prioridades.

En cuanto a las modalidades, los programas se clasifican en dos tipos: los de formación continua (que se refieren sólo a los cursos) y los de superación profesional (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados). En total, los cuatro catálogos ofertaron 315 programas en la sección denominada “asesoría”, de los cuales 130 (41.3%) son de formación continua y 185 (58.7%), de superación profesional.

De los 315 programas, 206 (65.4%) están dirigidos a tres actores educativos (ATP, maestros y directivos), 26 (8.3%) a ATP y maestros, 58 (18.4%) no se ofrecen para los ATP; es decir, sólo se ofertan para maestros o directivos y tan sólo 14 (4.4%) programas se ofertan, en exclusiva, a la figura del ATP.

Las universidades públicas son las que ofrecen la mayor parte de los programas de formación que aparecen en los catálogos en el tema de asesoría. De los programas ofertados por Instituciones de Educación Superior (IES), 55 se imparten por instituciones estatales, (17.5%); en segundo término se encuentran los Tecnológicos con 31 (9.8%), la UPN con 29 (9.2%), las Escuelas Normales con 16

y los Politécnicos con 10 (3.2%). Cabe señalar que la UPN, de dos eventos que ofrecía en el año 2010, aumentó a 24 para el 2011

En cuanto a las entidades con mayor oferta, la Ciudad de México, Nuevo León y Puebla ocupan los tres primeros lugares con 69, 31 y 22 programas académicos, respectivamente.

En lo referente a la temática, de los 315 eventos de formación del tema de asesoría, que conforman los cuatro catálogos, se identificaron 36 (11.4%) cuya temática está claramente dirigida a esta función del ATP. Los siguientes títulos se clasificaron como parte de este grupo: “Un acercamiento a la asesoría académica a la escuela”; “El asesor como gestor de cambio”; “Gestión, asesoría y acompañamiento académico”, y “el Asesor Técnico Pedagógico como líder en su ámbito escolar”.

Las autoras concluyen que la ambigüedad de las funciones del asesor está presente también en la oferta formativa dirigida a los ATP. Por otra parte, pese a que las instituciones de educación superior públicas y privadas tienen la capacidad para ofrecer especialidades, maestrías y doctorados, concentran su oferta para los asesores en diplomados y cursos.

Si bien el área de asesoría tiene como propósito formar específicamente para esa función (SEP, 2008), en realidad los programas se ofertan a diversos actores educativos. Sólo 4.4% de la formación de los catálogos se destina exclusivamente para los asesores.

En resumen, la oferta formativa para los ATP rastreada en los cuatro catálogos revisados por las autoras, se enfoca en diversas temáticas, la mayoría de las cuales no responde a las funciones principales de esta figura; únicamente 11% se orienta a formar para el acompañamiento académico en la escuela, la mayoría se orienta a la formación pedagógica general, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

A partir de estos resultados, plantean nuevos cuestionamientos para continuar investigando: ¿el hecho de que el SNFCSP defina un listado de actividades del asesor, orienta indirectamente las políticas de cada entidad federativa relacionadas con esta función y su

profesionalización?, ¿cómo interpretan las IES las funciones de los asesores?, ¿cómo se toman las decisiones para integrar la oferta dirigida a los asesores?

## REFLEXIONES FINALES

La mayoría de las investigaciones sobre las funciones de los ATP en diferentes contextos, abordan lo que hace un ATP, las dificultades que enfrenta para cumplir sus funciones, lo que debe hacer normativamente y cuáles son sus características.

Coinciden en que son una pieza clave para la actualización de los docentes, pero presentan inseguridad respecto a su rol debido a que sus funciones no son claras, son imprecisas pues frecuentemente se enfrentan a funciones emergentes, se les asignan actividades diferentes al papel de ATP, dependiendo de las necesidades del sistema educativo, tienen inestabilidad laboral, transitan de una actividad a otra. Realizan, en su mayoría, actividades administrativas, destinando poco tiempo a la asesoría.

La mayoría de los estudios abordan el tema desde enfoques cualitativos, recurren a entrevistas y en algunos casos a encuestas para saber qué funciones llevan a cabo y cómo las hacen, en algunos casos también se recurre a la observación y al análisis de documentos oficiales para identificar las funciones que formalmente se espera que cumplan los ATP.

Se observa que algunas se refieren a la asesoría como función; otras se enfocan en las características de los sujetos que la proporcionan, pero en general, de manera similar a lo que ocurre con la supervisión y los supervisores, no se establece una distinción explícita entre función y figura.

En cuanto a la **función**, destaca lo siguiente:

- Las funciones de los ATP se circunscriben a ámbitos generales de trabajo. Cada uno de ellos implica una gran diversidad de actividades, es por eso que se dice que el ATP realiza

funciones “polivalentes”, tareas de control y administración, desarrollan programas y proyectos federales y estatales, diseñan cursos y talleres de actualización, etcétera.

- La misma dinámica operativa del sistema educativo no genera condiciones ni mucho menos propicia situaciones de formación para que los ATP desempeñen funciones más académicas.
- La indefinición laboral implica indefinición académica y ésta, a su vez, genera pocas posibilidades de incidencia objetiva que pueda ser vista y reconocida por los implicados, en particular por los asesorados.
- Dentro del sistema educativo priva la confusión sobre el lugar que ocupa la asesoría en la estructura jerárquica, también la multiplicidad de funciones, carencia de estrategias de apoyo como viáticos y compra de materiales, así como de infraestructura básica, materiales de trabajo y espacios dignos donde desarrollar la asesoría.
- La falta de coordinación entre algunas acciones de los programas y proyectos educativos propicia acciones de asesoría como acompañamiento emergente, mandatado externamente, no percibido como necesario para quien lo recibe, lo cual desvirtúa su sentido pedagógico.
- La concepción de calidad educativa entendida como una cuestión de resultados, induce a centrar en ello el quehacer de la asesoría.
- La dispersión de iniciativas y esfuerzos, así como la desarticulación del Sistema Educativo, ha llevado a distribuir la función de asesoría de forma confusa, en diferentes instancias como la supervisión escolar, los centros de maestros y las mesas técnicas.

En síntesis, la asesoría puede oscilar entre una cuestión de gestión político-administrativa, transmisión y recepción de información, verificación del cumplimiento de la normatividad educativa,

operación de proyectos y programas federales y estatales, diseño y desarrollo de propuestas de actualización, innovación e investigación, más lo que se supone es su razón de ser: la escuela y los docentes (SEB, 2005).

En cuanto a las investigaciones que aportan elementos para entender al ATP **como sujeto** que asesora, destaca lo siguiente:

- Se le caracteriza como un profesional en constante preparación y actualización para desempeñar adecuadamente su función; sin embargo, las distintas percepciones de los docentes y autoridades con quienes interactúa contrastan con esta idea.
- La construcción de la identidad profesional como asesor varía de acuerdo con diversas circunstancias, experiencias personales y profesionales influidas por el contexto educativo. Sin embargo, con frecuencia el ATP se desalienta al no poder mostrar el impacto de su función en el mejoramiento de la calidad educativa.
- La inestabilidad es una característica de su situación laboral, lo que ocasiona una constante movilidad, además de ciertas circunstancias que debilitan sus funciones.
- Existe una indefinición de la figura del ATP. No está claro el rol ni su función y por ende, se generan situaciones como: incorporación de ATP sin el perfil requerido para la definición de su función, ausencia de criterios para la selección del ATP, falta de estímulos académicos laborales que fortalezcan la profesionalidad del ATP.
- La oferta de formación es escasa, lo cual se agrava con la dificultad para continuar preparándose, ya que las condiciones laborales de una jornada de tiempo completo y la saturación de tareas impiden la dedicación necesaria a este fin.
- Los ATP son los mediadores entre los maestros y las políticas educativas, por lo que formalmente este proceso de interacción implica la cercanía en cuanto a asistencia, conocimiento, seguimiento y evaluación de la problemática cotidiana en

todos sus niveles y dimensiones (Hernández, 2012), y se da una ruptura entre la teoría y la práctica debido a que carecen de elementos para orientar la práctica pedagógica.

- Quienes se desempeñan como ATP tienen formación y fueron contratados como docentes; no obstante, en su calidad de maestros comisionados se desempeñan como auxiliares, apoyos técnicos, elegidos o invitados a participar en determinados proyectos, pero también hay quienes están realizando esta función por decisión o conflicto con alguna autoridad.
- La edad, formación, experiencia profesional, desempeño y contenidos de trabajo del personal que se desenvuelve como ATP es muy diverso.

Investigaciones que se centren en el análisis de la otra cara de la moneda, es decir, en quiénes reciben la asesoría, son prácticamente inexistentes. De las revisadas, ninguna recupera, por ejemplo, la perspectiva del director escolar como beneficiario de la asesoría que, a su vez, tiene que asesorar a otros integrantes de la comunidad escolar.

Tampoco se encontraron estudios sobre la forma en que dicha asesoría responde a las necesidades de formación o a los problemas cotidianos que enfrenta el director. Ello a pesar de que las investigaciones sobre los directores sugieren que la función de asesoría es una necesidad ante los constantes cambios y reformas, por lo que requieren apoyos específicos para solucionar problemáticas escolares diversas y mejorar sus prácticas en la implementación de planes y programas.

Diagnósticos como el de Reyes Hernández y López Contreras (2009a) coinciden en que si bien es cierto que los ATP han surgido como respuesta a una serie de demandas educativas relacionadas con la implementación de programas y proyectos educativos, también lo es que enfrentan problemas al difundirlos debido, entre otros factores, a la indefinición de su función, la falta de claridad en su perfil, funciones inespecíficas o ambiguas, falta

de reconocimiento institucional, dependencia de la autoridad inmediata, resistencias al cambio, falta de capacitación sobre todo en aspectos pedagógicos, exceso de carga administrativa y falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global.

En un sentido similar, Calvo (2009) destaca tres tipos de problemas relacionados con lo que denomina el servicio de asesoría: situaciones de inequidad, carencia de preparación, diversas y numerosas actividades que tienen que realizar. Éstas a su vez se explican por la indefinición de sus funciones, la débil posición laboral (actores invisibles) y la falta de capacitación, como algunos de los factores que obstaculizan la propagación de la política educativa.

Poco se ha estudiado la capacidad de los ATP para tomar decisiones, la autoridad que se les reconoce, autonomía para tomar sus propias decisiones, elementos con los que cuentan para la difusión de información sobre planes, programas, proyectos, lineamientos, normatividad. Tallone (2011) considera que frente al cambio histórico, los docentes carecen de legitimidad frente al alumnado. Esto podría aplicarse también a los ATP, sobre todo considerando que la asesoría es una relación entre iguales, es decir, de docente a docente.

Recuperamos aquí las consideraciones de Vargas (2009) respecto a la necesidad de condiciones para fortalecer el saber pedagógico del ATP y por ende, sus formas de intervención: disponer de tiempo y espacio para la asesoría, de permisos, material bibliográfico y de apoyo, canales de comunicación con otros ATP para dilucidar dudas o generar nuevas vías de asesoría, reconocimiento a su labor y fortalecimiento de sus conocimientos, y habilidades para desarrollar la asesoría.

## REFERENCIAS

- Calvo, B. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las Escuelas en Educación Básica. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca. México, Revista Decisio N° 24, pp. 86-91. En: [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=article&id=777&Itemid=105](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=777&Itemid=105)
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). (2008). Percepción de beneficiarios. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/evaluacion/Resultadosevaex08.pdf>
- García, R.; Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M. A. (2011) Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15 Procesos de Formación. México, COMIE
- Hernández, A. (2012) ¿Cómo ofrecer un acompañamiento y asesoría académica pertinente y adecuada en la escuela? En: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/514>
- Izquierdo, M. A. y Quiñones, R. M. (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- López C., Y. (Coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. San Luis Potosí, México: UPN.
- López, M. A.; Muñoz, A.; Ramírez, S. y Yáñez, F. (2006). Hacia el desarrollo de competencias profesionales de los ATP que acompañan académicamente a los colectivos docentes de educación básica en la construcción e implementación de trayectos formativos, con base en la oferta de formación continua. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco, México. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/memoria-del-congreso-estatal-de-investigaci%C3%B3n-educativa-actualidad-prospectivas-y-retos-diciembre-20>
- Nahmad, S. (coord.) (2009). Resumen ejecutivo del Informe final de la evaluación cualitativa complementaria del Programa Asesor Técnico Pedagógico. México: CIESAS. Recuperado de: [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/321/1/images/resum\\_ejecutivo.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/321/1/images/resum_ejecutivo.pdf)

- Reyes, N. y López, Y. (2009a). La Influencia de la Indefinición del rol de los Asesores Técnico Pedagógicos. En Y. López C. (coord.). *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, pp. 103-120, San Luis Potosí, México: UPN.
- Reyes, N. y López, Y. (2009b). Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica. En Yolanda López C. (coord.). *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, pp. 21-42. San Luis Potosí, Méx.: UPN.
- Sánchez, R.; Cordero, A. y Bocanegra, G. (2009). El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado en [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../1093-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../1093-F.pdf).
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 115-135. Consultado el 3 de abril de 2013 en: <http://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40>
- Tinajero, M. G. (2013). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18. México: Universidad Veracruzana.
- Torres, T.; Anzures, J. y García, V. (2009). Los significados de la labor del asesor técnico pedagógico: uniformar para la reproducción o intervención para la búsqueda de futuros diferentes. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 11 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2007). Evaluación de diseño, consistencia y resultados (Reporte Técnico). México: Autor. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/120816/1/informe\\_definitivo.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/120816/1/informe_definitivo.pdf)
- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria*. Tesis para obtener el grado de maestría en desarrollo educativo. México, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Consultado el 30 de enero de 2014 en: [http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacion-educativa-2012&catid=53&Itemid=86](http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacion-educativa-2012&catid=53&Itemid=86)
- Vargas, R. (2009). Las y los asesores técnico-pedagógicos de los SEIEM: una figura educativa en construcción. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 11 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Vázquez, M. A.; Meza, M.; Cordero, G. y Patiño N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales

2008-2012 en Revista Diálogos sobre Educación, año 2, n° 3. Consultado el 30 de enero de 2014 en: [http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse\\_a2\\_n3\\_jul-dic2011\\_vazquez.pdf](http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf)

Zamudio, R. (2009) Construcción participativa de un modelo de asesoría técnico pedagógica para jefes de enseñanza en el ámbito de la supervisión escolar. En SEB (ed.), Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2004. México: SEP, pp. 6-17.

## Documentos oficiales

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Acuerdo No. 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. México. Recuperado en [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...aab8.../a427.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...aab8.../a427.pdf)

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 12-21.