

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN MICHOACÁN

CONTINUOUS TRAINING BY THE PEDAGOGIC ADVISOR IN MICHOACAN

M. Cristina Salinas Cano

Resumen

La investigación se ubica en el campo de la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de Educación Básica en Michoacán, México, la cual parte del análisis del concepto de asesoría educativa, los ámbitos en los que se desarrolla, el rol que se le asigna al ATP y los mecanismos para su formación permanente, así como la revisión de los criterios que se aplican para la selección del asesor y el perfil requerido en los documentos oficiales que lo norman y la contrastación en la realidad.

Las indagaciones, y conclusiones generadas del estudio aportan elementos para la definición de algunos aspectos a considerar en el perfil profesional de los docentes que desempeñan esta función, así como posibles líneas para la elaboración de una propuesta de formación continua que fortalezcan sus competencias profesionales, en la mejora de la calidad educativa.

Palabras Clave

Asesoría educativa. Asesor externo. Competencias profesionales. Formación permanente. Modelo de asesoría. Modelo de formación.

Abstract

This research focuses on continuous training done by a pedagogic counsellor (ATP) of Basic Education in Michoacan, Mexico, and it starts by analyzing the concept of educational counseling, the fields in which it develops, the role addressed to the ATP, mechanisms for continuous education and a review of criteria used for counsellors' selection and the required profile on official regulations showing the contrast with reality. The investigations, reflections and conclusions generated from this study show elements for the definition of some aspects to be considered in the professional profile of teachers who perform this function. In fact, some possible guidelines are showed in order to develop a new proposal related to continuous training. Contributing to these guidelines and to the elaboration of a continuous training proposal to make an improvement on their professional skills and quality of the students's education.

Key Words

Educational counseling. External advisor. Professional skills. Permanent training. Advisory model. Training model.

1. Introducción

La necesidad de incrementar la calidad de la educación dirige necesariamente la atención al desarrollo de las capacidades internas de las escuelas para generar condiciones que posibiliten el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje donde intervengan todos los agentes educativos, para ello se hace necesario potenciar y aprovechar las fortalezas propias de los centros educativos y de todos sus integrantes para generar cambios a partir de las necesidades existentes en las escuelas.

Bajo estas circunstancias resulta imprescindible destacar la importancia de la figura del Asesor Técnico Pedagógico en la Educación Básica y la función que el sistema educativo le ha asignado en la búsqueda de alternativas de solución de problemas asociados a la

enseñanza y la implementación de propuestas para impulsar a la escuela pública hacia una mejora del servicio educativo. Se concibe la idea de que el asesor será promotor de cambio y de transformación de los centros escolares poniendo en juego su conocimiento al servicio de las comunidades educativas para colaborar en su mejora.

No obstante, la importancia que adquiere el asesor como agente facilitador del cambio, porque no sólo debiera estar bien preparado sino que su proceso de formación continua debiera prepararlo para desarrollar aquellas capacidades que le ayuden a responder eficazmente a las necesidades de los centros escolares como sugieren Medina y Domínguez (1989), así es fundamental proporcionarle una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

Es a partir de los años noventa, cuando surge el interés por estudiar e investigar el campo de la asesoría educativa, destacando la importancia de la figura del auxiliar técnico pedagógico para contribuir a la mejora de la educación; también se ha considerado al asesoramiento como una práctica educativa que ha ido configurando concepciones diversas sobre sus propósitos y su función, reconociendo que el Asesor Técnico Pedagógico es un profesional poco atendido en su formación y desarrollo profesional. La ausencia de un programa de formación permanente, las formas de acceso y la indefinición de funciones, influyen en la conformación de las competencias requeridas para llevar a cabo su actividad, y su forma de entenderla, hacen que nos planteemos abordar un estudio de carácter cualitativo, atendiendo a las categorías de asesoría, formación continua y competencias profesionales, cuyos objetivos tratan de:

- Caracterizar el perfil del docente asesor de educación básica e identificar el sistema de creencias implícitas en la práctica asesora y su relación con la formación continua y el desarrollo de competencias clave para el asesoramiento técnico pedagógico.
- Identificar los modelos de asesoría implícitos en el desarrollo de la función asesora en la educación básica.
- Identificar el modelo de formación continua que subyace en la práctica de las acciones formativas que se desarrollan para capacitar y/o actualizar a los asesores técnico pedagógicos de educación básica.

2. Método

La investigación que se ha realizado desde un enfoque cualitativo, trata de ver los acontecimientos, acciones, valores, etc. desde la perspectiva del sujeto de estudio. La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando, lo que implica la capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan. La investigación cualitativa con relación a su objeto de estudio busca una mirada holística (global) del fenómeno, no busca variables que determinen una conducta particular, busca la comprensión del todo, porque la configuración global de un contexto cambia al variar una de sus partes. Para investigar cualitativamente hay que situarse dentro del contexto por lo tanto esta investigación es participativa.

El diseño de la investigación se basa en la Teoría Fundamentada, la cual se define como aquella que permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico. La teoría fundamentada (Grounded Theory) surge en 1967, fue propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss, la cual se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico (Sandín, 2003) y en el pragmatismo de la Escuela de Chicago, especialmente en las ideas de George Mead (1934) y John Dewey (1928). El planteamiento básico del estudio, en base al diseño de la teoría fundamentada, plantea que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno, el hecho de ir más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, genera la búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales (Draucker et al., 2007).

2.1. Participantes

En la investigación se determinó utilizar dos tipos de muestra: la de expertos y la de casos tipo. La **muestra de expertos** estuvo conformada por diez expertos y para la muestra de casos-tipo, se seleccionaron diez informantes tipo, todos ellos Asesores Técnico Pedagógicos de los niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

| Expertos | Función | Años de experiencia |
|----------|--|---------------------|
| E 1 | Director de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional de Maestros | 8 |
| E-2 | Responsable la Estrategia Estatal de Vinculación en Educación Básica | 1 |
| E-3 | Coordinador Académico del Programa Compensatorio para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica. | 18 |
| E-4 | Jefe de Enseñanza de Secundaria | 28 |
| E-5 | Jefe de Sector de Educación Primaria | 10 |
| E-6 | Supervisor de Educación Primaria | 15 |
| E-7 | Asesor Académico del Programa Nacional de Lectura | 5 |
| E-8 | Asesor Académico del Programa Escuelas de Calidad | 5 |
| E-9 | Asesor Académico del Programa Escuelas de Excelencia | 1 |
| E-10 | Asesor de Jefatura de Sector de Preescolar | 10 |

Tabla 1. Grupo Focal de Expertos

En estudios con perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de muestras de casos-tipo son convenientes ya que sirven de referencia lógica para el resto de la población con relación al tema de estudio.

| Informante | Función | Años de experiencia |
|------------|---|---------------------|
| Tipo | | |
| IT-1 | Asesor Técnico Pedagógico de Sector de Educación Preescolar | 10 |
| IT-2 | Asesor Técnico Pedagógico de Zona de Educación Preescolar | 8 |
| IT-3 | Asesor Técnico Pedagógico de Sector de Educación Primaria | 25 |
| IT-4 | Asesor Técnico Pedagógico de Sector de Educación Primaria | 20 |
| IT-5 | Asesor Técnico Pedagógico de Zona de Educación Primaria | 22 |
| IT-6 | Asesor Técnico Pedagógico de Zona de Educación Primaria | 10 |
| IT-7 | Asesor Técnico Pedagógico de Zona de Educación Secundaria | 3 |
| IT-8 | Asesor Académico del Programa Escuelas de Calidad | 15 |
| IT-9 | Asesor Académico del Programa Escuelas de Excelencia | 1 |
| IT-10 | Asesor Académico del Programa Escuelas de Excelencia | 1 |

Tabla 2. Grupo focal con informantes tipo

2.2. Instrumentos

Se utilizó la entrevista abierta, considerada como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) o un grupo pequeño denominado Grupo de Enfoque o Grupo de Discusión. La

técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, el pensar de los individuos, provocando la evocación de vivencias, experiencias y conocimientos para obtener datos cualitativos. El grupo focal es una metodología de investigación sensible para el estudio de actitudes, experiencias y creencias de los participantes que requiere de un espacio de tiempo relativamente corto.

La validación de los instrumentos se sometió a la consulta y al juicio de expertos. Es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008: 29). El instrumento se envió a diez expertos para su validación, con ocho preguntas eje que corresponden a las categorías de análisis de esta segunda fase de investigación y una escala de valoración para determinar la claridad, coherencia y relevancia de las preguntas para la discusión.

| Categoría | Definición conceptual | N. de preguntas |
|---------------------------|--|-----------------|
| Perfil del Asesor | Características de los asesores, preparación académica y expectativas relacionadas con la función asesora | 2 |
| Asesoría | Sistema de creencias y modelos implícitas en la práctica asesora: Modelos de asesoría | 2 |
| Formación continua | Cómo se forma el asesor, modelo y competencias que favorece: Modelos de formación: | 2 |
| Competencias clave | Conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados en la actuación profesional. | 2 |

Tabla 3.- Categorías del instrumento

El procedimiento seguido tras la validación del instrumento, consistió en la realización de dos sesiones con Grupos Focales. Uno con el grupo de expertos y el otro con el de casos-tipo. Las sesiones con los Grupos de Enfoque se planificaron conforme a los protocolos de investigación establecidos.

El Análisis de datos (Penalva, 2003) ha seguido dos movimientos, dos operaciones encaminadas a obtener conocimiento: la operación analítica y la operación teórica (sintética).

En la primera se realiza la descomposición, fragmentación de datos, descubrimiento de categorías relevantes. En la segunda, la elaboración, reproducción del sentido, la estructura, lo latente, la interpretación. Reconociéndose en este enfoque metodológico un carácter circular del proceso.

Por otro lado, para la realización del tratamiento de datos se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 6.2.28 como apoyo en los procesos de descomposición del texto y en la elaboración de esquemas y gráficos donde se condensan algunas de las elaboraciones realizadas en la categorización. Se ha utilizado esta herramienta computacional de análisis cualitativo porque facilita la organización, manejo e interpretación de datos textuales (textos escritos, imágenes, sonidos y/o videos) y permite, tras facilitar los datos al programa, establecer relaciones entre los mismos mediante el establecimiento de categorías y subcategorías. El proceso de reducción de datos apoyado en el Atlas.ti 6.2.28 se realizó de la siguiente forma.

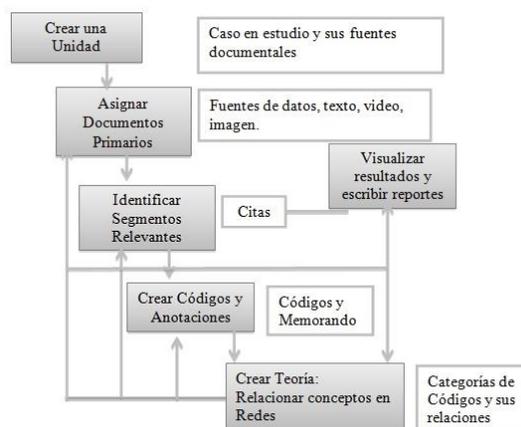


Figura 1. Tratamiento de datos Atlas.ti, con base en Muhr y Friese (2004).

La organización y presentación de los datos, con Atlas.ti se realizó en dos niveles: textual y conceptual, basándose en un análisis cualitativo para ambos niveles de manera continua. A nivel textual, el procedimiento fue el siguiente:

- a. Se asignaron los documentos Primarios (Primary Doc Manager): videos de los grupos focales, entrevistas, textos e imágenes.
- b. Preparación y el manejo de los datos: segmentación de textos, imagen y video, (Quotations Manager).

- c. Categorización de unidades de análisis para identificar patrones, situaciones comunes, diferencias, estructuras entre otros (Codes Manager). Se categorizó a base de una codificación abierta, analizando una " oración o párrafo". Al realizar este análisis el investigador puede formularse la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea principal que tiene este párrafo u oración? Posteriormente se le asigna un "nombre" el cual permite realizar un análisis más detallado.

Uno de los primeros descubrimientos que se develaron de esta codificación fue un primer listado de categorías y subcategorías para el análisis.

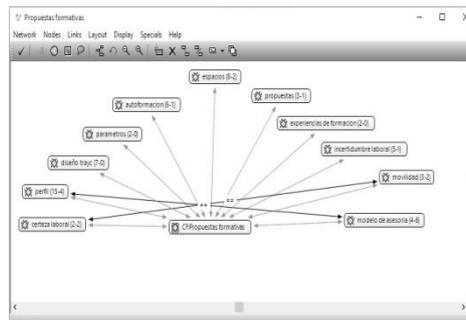
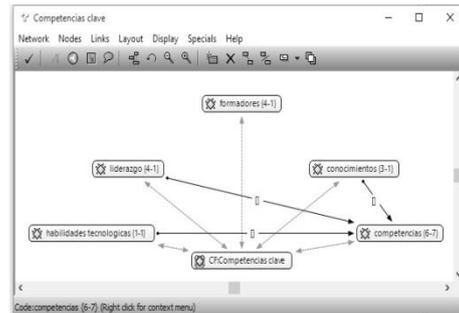
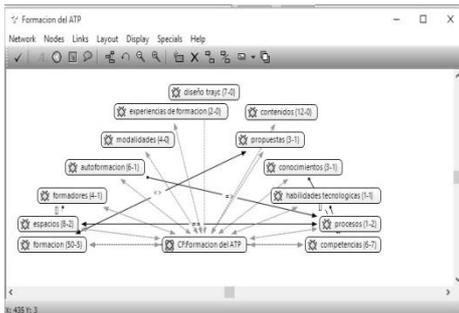
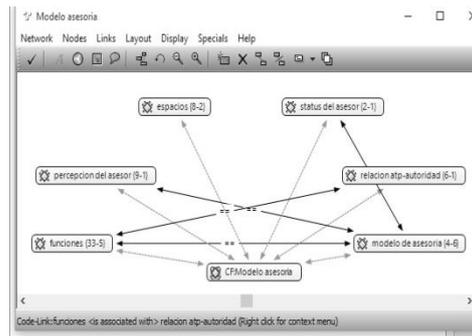
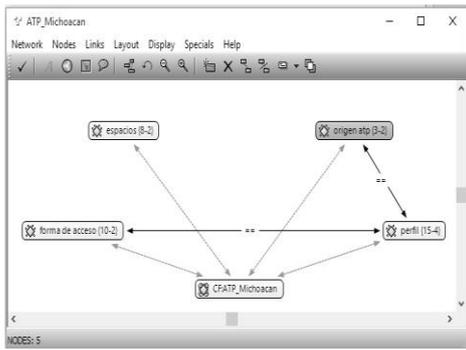
| Categoría | Subcategorías |
|---------------------|---|
| Perfil | Forma de acceso Incertidumbre laboral Incremento de plazas Movilidad Parámetros Origen |
| Asesoría | Funciones Manuales normativos Modelo de asesoría Percepción del asesor Relación ATP-Autoridad Status del asesor Certeza Laboral |
| Formación | Autoformación Contenidos Debilidades Espacios de formación Experiencias locales Formador de formadores Modalidades Proceso Propósitos Propuestas Trayecto Formativo |
| Competencias | Actitud Conocimiento Habilidades digitales Liderazgo |

Tabla 4. Categorías y subcategorías encontradas

Es importante destacar que en este punto del nivel textual, al realizar la codificación por categorías se fueron identificando nuevas categorías o subcategorías que no se habían considerado inicialmente. Esto debido a que el programa se adapta a la forma en la que las personas buscamos información: iniciamos con una idea en mente, pero esta idea o pregunta o dirección inicial, se modifica o evoluciona durante el mismo proceso de indagación, los creadores del programa lo llaman Serendipity entendido como “*el don de hacer descubrimientos afortunados accidentalmente*”. (Muhr y Friese, 2004)

d. *Memos*. En el proceso de identificar y nombrar conceptos o categorías, se realizaron memorandos o memos, en los cuales se fueron anotando los conceptos que fueron emergiendo durante el análisis, particularmente, pensamientos o reflexiones que se presentaron durante el análisis de los videos, imágenes y textos.

A nivel conceptual, con la herramienta informática Atlas.ti se procedió a identificar las relaciones complejas que se encuentran ocultas en los datos cualitativos, así como la elaboración de redes para la vinculación de conceptos (documentos primarios, citas, códigos, familias, etc.) a un nivel más abstracto y llegar de esta forma a la construcción de teoría fundamentada en los datos. El resultado de agrupar códigos, documentos primarios y anotaciones, apoya la clasificación de categoría y subcategoría para llevar a cabo el análisis en un nivel más abstracto. Las familias son una primera elaboración del nivel conceptual. Se crearon cinco familias: perfil del ATP, Modelo de Asesoría, Formación permanente, competencias clave y trayectos formativos.



Estas agrupaciones resultaron útiles para organizar, seleccionar y filtrar los componentes, a partir de estas familias se construyeron redes entendidas como las representaciones gráficas de las relaciones que se presentan en cada una de las categorías analizadas. Las redes Representan la estructura de un conjunto de elementos vinculados por algún tipo de similitud.

3. Resultados

A continuación se presenta el análisis de los datos en cuatro apartados ajustados a los propósitos de la investigación: Perfil del ATP, Modelo de Asesoría, Formación y Competencias clave.

Perfil del ATP. ¿Quién es el ATP en Michoacán?

Modelo de Asesoría ¿Cómo entiende y realiza su trabajo

Formación. ¿Cómo los ha adquirido? ¿Qué tipo de formación requiere?

Competencias ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes posee?

Respetando el compromiso de confidencialidad y con la intención de mantener la identidad de las fuentes, se asignó una clave propia a cada informante.

3.1. Perfil del ATP en Michoacán

La red conceptual creada a partir de los códigos establecidos en la Categoría Perfil del ATP nos muestra algunos puntos relevantes:

- i. El del ATP está “**está asociado con (= =)**” el origen de la comisión, las formas de acceso, y el modelo de asesoría que adopta el asesor.
- ii. Las competencias que el ATP tiene “**es causa de (=>)**” las formas de acceso y el modelo de asesoría que ejerce el asesor en la práctica.

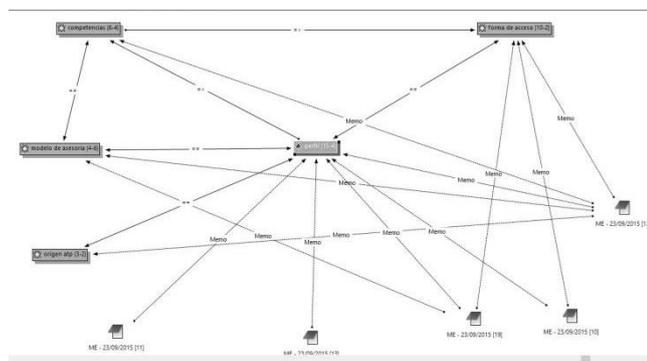


Gráfico 1 Relaciones encontradas con relación al Perfil

El perfil del Asesor Técnico Pedagógico en Michoacán está **asociado a** su origen y a las formas de acceso, situación que origina un perfil multifacético **causa de** perfiles distintos y formas diversas de entender y hacer la actividad asesora, como lo expresa un asesor de

programa: *“Trabajamos con 375 asesores con habilidades muy diversas que se refleja en distintas formas de trabajo en las escuelas” (E3).*

Se le reconocen habilidades de Liderazgo y *“poder de convencimiento” (IT7)*, habilidades que adquieren en la práctica como lo expresa un asesor de programa *“con la misma práctica se va uno formando como líder académico, va uno manejando grupos que como asesor es una de las habilidades elementales que debe uno tener para el manejo de grupo con asesores, directores, supervisores y jefes de sector, la permanencia en la función te va dando el conocimiento necesario para la función.*

El asesor es un *“Docente comisionado” (E3)*, *maestros, transformados en guidores de docentes” (E1)*. Aunque existen documentos que regulan el acceso a la función en cada nivel educativo, en la práctica, éstos no se utilizan. Los que eligen tienen sus propios criterios para designar al personal en funciones de asesoría, incluso las condiciones económicas y laborales son distintas. Por ejemplo en el nivel de secundaria existe la Figura de Jefe de Enseñanza, quien tiene un nombramiento y recibe un salario distinto al de docente, que le da certeza laboral *“Existe el techo financiero, tenemos la seguridad de que vamos a seguir siendo jefes de enseñanza” (E4)*. Caso contrario ocurre en los niveles de preescolar y primaria como lo expresa una asesora de programa, *“seguimos siendo comisionados, lo cual nos crea una inseguridad en nuestra función porque estamos esperando año tras año esa ratificación y muchos no aguantan esa presión”.*

Remitiéndonos a la historia de su creación por voz de los protagonistas que nos narran que *“en el año 1984, surge la figura de Auxiliar Técnico en Michoacán” (E7)*, actividad a la que llego *“por invitación”*; otros ingresaron *“por dedazo” (E5)* y por causas distintas como lo expresa otra asesora de programa, *“cada uno de aquí estamos por diferentes mecanismos de ingreso” (A8)* incluso factores de índole sindical como lo expresa una asesora de secundaria *“tiene mucho que ver la situación política que prevalece en el estado, ellos te ponen, ellos te quitan” (IT7)*,

Durante 40 años el acceso a esta función se ha regulado por *“la cultura del dedazo” (E3)*. Con el Decreto de la Ley de Servicio Profesional Docente los mecanismos de acceso toman un giro radical, el Artículo 3° especifica que *“El ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica se llevará a cabo mediante concursos de Oposición, preferentemente anuales, que deberán sujetarse a los términos y criterios establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente” (DOF/07/10/015/ pag.4).*

Con la creación de la LSPD que entró en vigor a partir del ciclo escolar 2014-2015, el personal que desempeña funciones de Asesoría Técnico Pedagógica deberá someterse al proceso de selección para garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades conforme a los parámetros e indicadores de conformidad con los perfiles determinados por la Secretaría de Educación Pública. La LSPD especifica que el Concurso de Oposición se desarrollará en tres fases: pre-registro, evaluación y calificación. En el Estado, el padrón de ATP, está conformado por 949 asesores de Educación Básica de los cuales 36 presentaron examen según datos del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD 2015). Existe en el Estado una fuerte oposición sindical al acceso por concurso *“ahora que hay una convocatoria nos estamos resistiendo a ingresar por concurso”* (E5) y por otra parte el ocultamiento de la información por *“presiones sindicales”*. Un asesor expresa *“mientras oficialmente no se asuma una postura, aquí en el estado, esto se va a seguir retrasando, porque si escondes la convocatoria, si nada más suben a la página para que nadie se entere (...) desde lo oficial se está coartando la decisión que tengo, de presentarme o no al examen, si no hay un respaldo formal para esos procesos entonces vamos a seguir entrando de escondidas a las oficinas, de escondiditas haciendo el trabajo que nos corresponde. Que entonces el estado asuma una postura* (IT8).

Las instancias correspondientes argumentan *“no sabría si se hace público o se hace privado eso les compete a las autoridades. La entrega de los nombramientos al personal idóneo queda en manos de la autoridades habría que ver si lo despliegan para hacerlo operativo o lo guardan todavía”* (E1). Esta circunstancia de no tener información sobre los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente, crea desconcierto entre los ATP quienes lo expresan de la siguiente forma: *“el panorama es muy incierto no sabemos qué va a pasar”* (AT4) *“por una parte tenemos en el Estado esa incertidumbre de qué va a pasar conmigo como ATP”* (AT1).

Como se mencionó el perfil del ATP está fuertemente asociado a las formas de acceso en la que ha prevalecido la *“cultura del dedazo”*. A partir del ciclo 2014-2015 el acceso es vía Concurso de Oposición y una gran mayoría se oponen a este mecanismo, expresándolo abiertamente en las protestas y marchas sindicales.

Sin embargo, también existen quienes están a favor *“son cuestiones que ya deberíamos ir asimilando, si yo quiero ser asesor, entonces tengo que también demostrar que tengo las habilidades los conocimientos y las aptitudes necesarias para llegar a serlo* (E5). *El proceso*

de autoselección es por convicción, si no todos los maestros pueden ser asesores, hay algunos que sí pueden serlo y quizás necesitan la condición y la oportunidad que se les puede darla capacitación “(E1).

3.2. Modelos de Asesoría

En las intervenciones de los participantes se establecen los siguientes tipos de relaciones:

- Relación de conceptos sin subordinación.-Simétrica: = = “*está asociado*”
- Relaciones de contradicción.- Asimétrica <> “*contradice a*”

La red conceptual creada a partir de los códigos establecidos en la Categoría Modelos de Asesoría no muestra algunos puntos relevantes:

- El Modelo de Asesoría “**está asociado con (= =)**” las **funciones** que realiza y cómo es la **percepción** que se tiene del asesor. Por otra parte las funciones que realiza el asesor “**está asociado con (= =)**” con la **relación que este mantiene con la autoridad**, lo que le da **certeza laboral** o la **movilidad** para acceder a otros espacios de trabajo.
- Sin embargo se percibe en las funciones “**contradice a (<>)**” la **certeza laboral**.

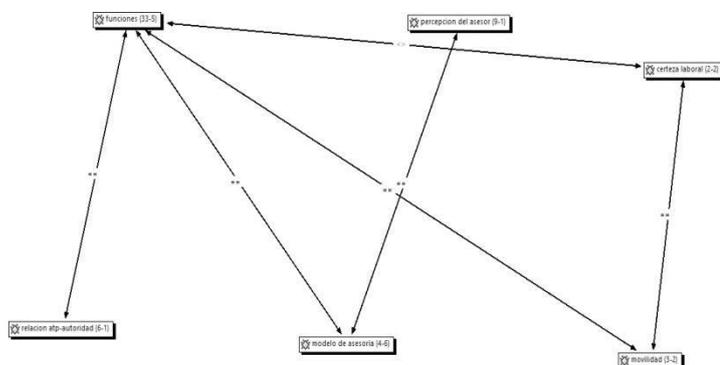


Gráfico 2. Relaciones encontradas con relación a los Modelos de Asesoría

El Modelo de Asesoría está asociado con las funciones que realiza el asesor y la percepción que se tiene de la acción asesora, así encontramos que existe una infinidad de funciones, que el asesor realiza. Con frecuencia los asesores se preguntan “¿*qué hago, me voy a las escuelas, voy a la UNEDPROM, me voy a los programas que atiendo, o voy a la capacitación del programa X?* (IT10), “*las 24 horas del día no me alcanzan, hay mucho trabajo administrativo en la supervisión, no tenemos descanso y estamos dejando de lado las*

prioridades académicas o de asesoría poco estamos **apoyando** al docente que es quien realmente nos necesita” (IT6).

Dependiendo del lugar donde esté ubicado el asesor es la naturaleza de las funciones que éste realiza. Un asesor de Sector expresa “como parte de mi función me toca estar en contacto con cinco asesores de zona y **apoyarles**” (E1). En esta frase se encuentra implícita una concepción de asesoría como “**ayuda**” interactiva en la que dos o más profesionales se encuentran para afrontar situaciones problema (Rodríguez Romero, 1992). La configuración histórica del rol del asesor técnico de educación básica en México se ha caracterizado como un **proceso de apoyo o ayuda**, de ahí la denominación “**Auxiliar**” cuyo rol ha oscilado de la *ayuda asistencial a la autoridad inmediata* (supervisor) a la *ayuda operativa en la implementación de las directrices de la política educativa* en turno, hecho que los asesores reconocen: “Los asesores somos muy importantes pero finalmente somos apoyo” (IT14).

De acuerdo a la tipificación que hace Tejada (1998) según el marco de intervención, se distinguen dos tipos de asesoramiento, el interno y el externo. Podemos decir que el marco de intervención del asesor técnico de educación básica es eminentemente externo, su actividad se desarrolla desde afuera de la vida interna de los centros y desvinculada de su estructura administrativa, “*responde a una demanda concreta y puntual de la institución a la que sirve*”, situación que lo ubica en una perspectiva de asesoramiento fundamentada en planteamientos burocráticos provenientes de una perspectiva tecnológica, consumidora y reproductora pasiva de directrices y materiales curriculares que lo definen como “**técnico experto**”. Desde una visión integradora Torre (1994), entiende que el asesor es al mismo tiempo: técnico experto y “**Especialista Pedagógico**” conocedor del currículum, facilitador de materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

El modelo de asesoramiento de Marcelo (1996), representativo del quehacer de los asesores externos, tiene ciertas semejanzas con los roles desempeñados por los asesores de educación básica en Michoacán que se ejemplifican de voz de los propios protagonistas.

3.3. Formación

En las intervenciones de los participantes se establecen los siguientes tipos de relaciones:

- a. Relación de conceptos sin subordinación.- Simétrica: = = “*está asociado*”.
- b. Relaciones de contradicción.- Asimétrica <> “*contradice a*”.

- c. Relación causal y/o de procesos.- Transitiva \Rightarrow “es *causa de*”.
- d. Conceptos enlazados que no son de diferente nivel de abstracción.- Transitiva [] “es *parte de*”.

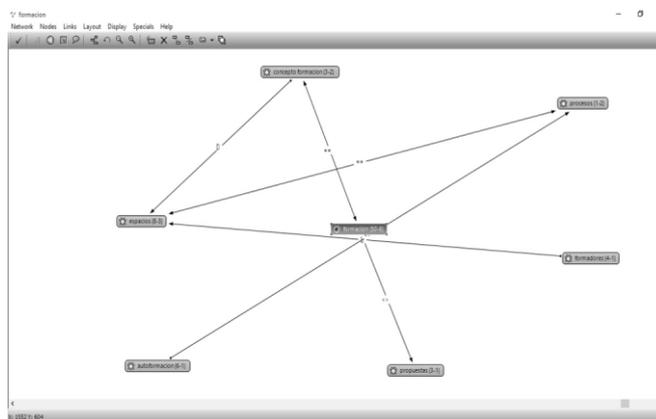


Gráfico 3. Relaciones encontradas con relación a la formación continua

La red conceptual creada a partir de los códigos establecidos en I Categoría Formación nos muestran algunos puntos relevantes:

- i. La formación del ATP “**está asociado con (= =)**” el **concepto** que se tiene de formación y los **procesos** mediante los cuales se lleva cabo,
- ii. La Importancia de la formación “**es causa de (=>)**” que los ATP establezcan **procesos de autoformación**.
- iii. La formación docente es un factor importante “**es parte de ([])**” los **espacios** donde ocurre la formación.
- iv. Como se da en la práctica la formación “**contradice a (<>)**” las **propuestas de formación**.

En esta categoría encontramos que la formación permanente del ATP está **asociada con** los procesos mediante los cuales se lleva a cabo. Así apreciamos que no existe un programa continuo y sistemático regular u obligado al que tengan que acudir los ATP. No obstante que el SEN, ofrece Cursos Nacionales y Estatales de Formación Continua para Asesores Técnico Pedagógicos, sin embargo son optativos, el ATP toma la determinación de realizarlos o no.

De acuerdo a las relaciones encontradas en este análisis encontramos que la importancia que se le concede a la formación “**es causa de**” los procesos de formación que se establecen. En las expresiones de los actores encontramos que se forman en procesos de autoformación,

entre colegas y básicamente se forman y actualizan por los programas que operan en las escuelas de su zona o sector escolar. La formación docente es un factor importante **“es parte de los espacios** donde ocurre la formación:

“No hay un programa de formación permanente y sistemática para el ATP, uno se va formando en la práctica como líder académico, en el manejo del grupo, la permanencia en la función te da la certeza, la seguridad y el conocimiento que vas manejando, y lo que uno va más allá buscando de manera personal” (IT9).

“Nos hemos autoformado porque tenemos una necesidad (IT4). Hemos aprendido sobre la marcha, así es como hemos adquirido algunas competencias, nos falta mucho por aprender y desarrollar, pero los conocimientos y habilidades adquiridas han sido sobre la práctica” (IT2).

“Nos hemos autoformado a través del tiempo, cuando me dieron la comisión de asesor técnico yo no sabía cómo iba a trabajar, no sabía qué iba a hacer, yo llegué porque el supervisor me invitó y llegué sin saber qué hacer. Si ahorita me preguntan qué debo hacer como asesor, ahora si lo puedo decir, pero después de veinte años de ser asesor” (IT3).

Los ATP reconocen que los Programas Federales “Escuelas de Calidad” (PEC), Programa Integral para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), Programa Nacional de Lectura han sido determinantes en su formación así como también aquellos programas o proyectos que operan en las escuelas de su zona o sector. En especial, el Programa Escuela de Calidad otorga a las supervisiones escolares un recurso proveniente del Estado, el cual pueden utilizar para la formación del supervisor y del ATP, ofreciéndoles cursos, talleres, diplomados, incluso maestrías con Instituciones Educativas de Educación Superior.

“En la formación del asesor tienen un gran peso los programas, como lo es el Programa Escuelas de Calidad que además de la formación de los contenidos propios del programa nos han ofrecido cursos, talleres y diplomados con instituciones de educación superior donde se nos ofrecen contenidos relacionados con la función asesora como liderazgo y el uso de la TIC” (IT9).

“Quienes estamos en contacto con los programas tenemos la posibilidad de estar actualizados, nos hemos formado en gran parte por los programas, la asesoría técnica que

nos proporcionan nos permite estar actualizados ya sea capacitándonos con ellos o con la participación de Instituciones educativas de Educación Superior y lo que nosotros buscamos particularmente para salir adelante en el trabajo con los docentes” (E4).

“La experiencia que hemos adquirido con el trabajo en los diferentes programas nos ha formado, el estar en diferentes áreas nos ha hecho crecer, para mí ha sido un proceso de crecimiento toda la formación que me han dado los programas” (E9).

Los temas en los que se forma al asesor provienen de los contenidos de los programas, un asesor opina *“los temas de formación del ATP so urgentes y emergentes porque cada programa nos forma para lo que son sus prioridades y emergentes porque cada vez que hay un nuevo programa tienen que formar a los asesores para que los utilicen, por eso digo que son urgentes y emergentes en la necesidad de las políticas educativas de turno” (IT9).*

Cuando se le preguntó a los asesores cuáles son y han sido los temas centrales en su formación respondieron:

- *“Empecé en PALEM, con contenidos de lectura, escritura y un poco las matemáticas”.*
- *“Formación general apegada a contenidos programáticos, Enfoques de Planes y Programas de estudio”*
- *“Planeación y estrategias didácticas en escuelas multigrados, que me dio el PAREIB”*
- *“Planeación estratégica que me dio el PEC”*
- *“Experiencia en Diseño curricular de los programas cuando estuve en el Programa de Reforma”*

Los procedimientos por los que se han formado los ATP podemos situarlos en algunos rasgos del Modelo de formación orientada individualmente, referido por Imbernón (1998), el cual lo describe como el modelo donde los profesores elaboran su propio plan de formación, seleccionando las actividades que les ayuden a lograr sus objetivos y satisfacer sus necesidades de aprendizaje. En esta situación el profesor aprende sin la presencia de un programa de formación formal, utilizando como estrategias formativas la lectura de textos, conversando con otros profesores, poniendo a prueba nuevas estrategias de enseñanza y la confrontación reflexiva de su práctica.

Otro modelo de formación continua implícito en los procedimientos, como se forma el ATP es el Modelo de Desarrollo y Mejora. Este modelo suele utilizarse en situaciones de reforma curricular y organizativa, se basa en el principio de aprender haciendo. Estos aprendizajes pueden efectuarse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error. Este es un aprendizaje que el ATP realiza de manera autónoma o con el apoyo de un asesor externo que en este caso es el Asesor de Programa que trabaja con los asesores de sector y de zona.

Algunas concepciones que subyacen a este modelo son:

- Las personas adultas aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas.
- Los profesores y las profesoras adquieren importantes conocimientos y habilidades cuando se implican en procesos de mejora de la escuela y del desarrollo del currículo

Finalmente encontramos que la forma como se da en la práctica la formación **“contradice a las propuestas de formación** que asume al Sistema Nacional Educativo en el Título Cuarto De las Condiciones Institucionales. Capítulo I. De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de la Ley de Servicio Profesional Docente en sus artículos 59 y 60.

Los testimonios de los asesores dan cuenta de la no gratuidad de los procesos de formación: *“Sobre la capacitación yo recuerdo que antes nos la daban gratis, íbamos a los cursos y luego ya nos cobraban, que para recuperación de materiales cuarenta pesos, a la última que yo fui, ya salieron que \$ 760.00 pesos y luego en sábado que uno no puede porque uno tiene compromisos familiares y súmenle lo que cuesta el pasaje, los alimentos. Platicando con asesoras de otros estados nos dicen que se les da su capacitación, se las pagan y aparte les dan sus alimentos, pero aquí no lo ponen cada vez más difícil” (IT4).*

3.4. Competencias Clave

- i. Las competencias del ATP **“están asociadas con (= =)”** la formación y el modelo de asesoría.

ii. Las competencias **“son causa de (\Rightarrow)”** del perfil.

Las habilidades tecnológicas y los conocimientos **“son parte de ([])”** de las competencias.

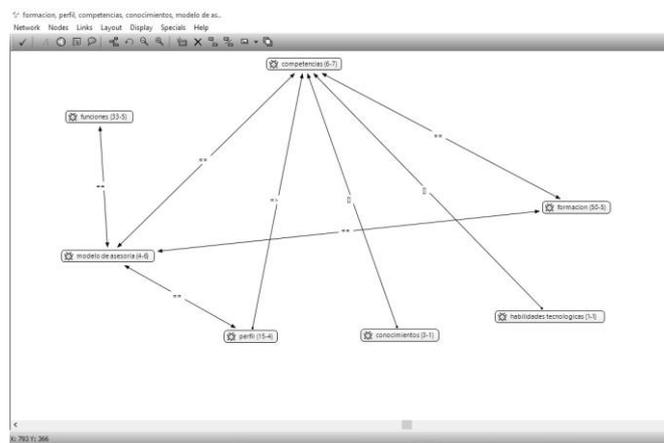


Gráfico 4. Relaciones encontradas con relación a las competencias clave

Pérez (2007) refiere que el concepto de competencia se consolida en forma definitiva en el documento Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, en el que se define el término competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

La capacidad de responder a demandas complejas es reconocida por quienes están involucrados en procesos de formación de los asesores: *“No todos los maestros pueden ser asesores, pero hay algunos que pueden ser asesores, quizá es que necesitan la condición y la formación, además detectar si tienen rasgos de liderazgo, porque no es nada más el conocimiento, no es nada más la disposición sino también un cierto rasgo de liderazgo, un liderazgo en la gestión del conocimiento, liderazgo en la conducción y esta habilidad es muy importante para los procesos de asesoría”* (E1).

Los asesores identifican las competencias que son necesarias para la práctica, y las que consideran que tienen más desarrolladas las *competencia sociales*, entendidas como el carácter relacional del ejercicio profesional y la de asesoramiento, en particular, que se construyen y ejercen en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u

organizaciones a las que sirven, así como en dinámicas de trabajo con otros colegas. *“En la práctica va uno desarrollando habilidades de liderazgo, manejo de grupo y el conocimiento necesario para realizar el trabajo” (E9).*

Sus competencias como buen comunicador y *“cabildero”* son reconocidas por la comunidad educativa. Se apoyan entre otros colegas a preparar su trabajo y resolver problemas. *“El asesor sabe llegar a los directores con las palabras adecuadas, porque tiene el conocimiento, lo que facilita el desarrollo del centro y la comprensión de los contenidos o temas a tratar” (E6).*

La competencia ética también se encuentra en el perfil del asesor, entendida como el conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse el asesoramiento, se refleja una amplia contribución al desarrollo de la profesión compartiendo habilidades, ideas y experiencias con colegas. *“Nos apoyamos con los mismos compañeros cuando se requiere para buscar estrategias de trabajo cuando necesitamos alguna información” (IT10).* *“Generalmente aprendemos de los asesores que ya tienen más experiencia, pero también hay muchas cosas que se aprenden ya en la práctica, continuamente estamos aprendiendo de los mismos directores y docentes” (E4).*

Las competencias que consideran necesarias desarrollar son las habilidades tecnológicas. *“A muchos nos da miedo la tecnología no queremos entrarle, muchas veces ni el asesor ni el supervisor tenemos las habilidades tecnológicas” (IT4).* *“Los asesores se resisten al uso de la tecnología, generalmente los asesores de programa como trabajamos con muchos asesores utilizamos el correo como medio de comunicación y no ha costado mucho trabajo que se acostumbren a revisarlo, nos exigen que se le llame por teléfono. (IT9).* *Cuando les pedimos una información les solicitamos que la envíen en formato de Excel y no la envíen por correo y nos cuesta mucho trabajo que lo realicen. Es necesario darles un curso o alguna capacitación sobre herramientas tecnológicas pero siempre lo estamos postergando” (IT8).*

Finalmente, las competencias que tiene el ATP y las que asume le faltan por desarrollar *“son causa de (=>)”* del perfil y las formas cómo, hasta antes de la Ley de Servicio Profesional Docente (1994), ha accedido a la función *“por la cultura del dedazo”*.

4. Conclusiones

La formación permanente del ATP está asociada con los procesos mediante los cuales se lleva a cabo. No existe un programa continuo y sistemático regular u obligado al que tengan que acudir los ATP. Los Cursos Nacionales y Estatales de Formación Continua que le ofrece el Sistema Educativo son optativos, el asesor toma la determinación de hacerlos o no.

De acuerdo a las relaciones encontradas en este análisis concluimos que la importancia que se le concede a la formación es causa de los procesos de formación que se establecen. En las expresiones de los actores encontramos que se forman en procesos de autoformación, entre colegas y básicamente se forman y actualizan por los programas que operan en las escuelas de su zona o sector escolar.

La formación docente es un factor importante, ya que es parte de los espacios donde ocurre la formación. Los temas en los que se forma el asesor provienen de los contenidos de los programas de acuerdo a sus prioridades; cada vez que hay un nuevo programa tienen que formar a los asesores para que los puedan impartir.

Los procedimientos por los que se han formado los ATP podemos situarlos en algunos rasgos del Modelo de formación orientada individualmente, referido por Imbernón (1998). El asesor aprende sin la presencia de un programa de formación formal, utilizando como estrategias formativas la lectura de textos, conversando con otros profesores, poniendo a prueba nuevas estrategias de enseñanza y la confrontación reflexiva de su práctica.

Otro modelo de formación continua, implícito en los procedimientos como se forma el ATP es el Modelo de Desarrollo y Mejora. Éste es un aprendizaje que el ATP realiza de manera autónoma o con el apoyo de un asesor externo que en este caso es el Asesor de Programa que trabaja con los asesores de sector y de zona.

Por otro lado, los asesores identifican las competencias que son necesarias para la práctica, así como consideran que las que tienen más desarrolladas son las competencias sociales, entendidas como el carácter relacional del ejercicio profesional y la de asesoramiento, en particular, que se construye y ejerce en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u organizaciones a las que sirven, así como en dinámicas de trabajo con otros colegas.

El rol del asesor ha oscilado desde la ayuda al supervisor, como auxiliar, a la ayuda en la implementación de las directrices políticas de turno, así su asesoramiento ha sido con una

perspectiva tecnológica, consumidora y reproductora pasiva de directrices y materiales curriculares, que lo definen como técnico experto y especialista pedagógico, conocedor del currículum, facilitador de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación.

Sus competencias, como buenos comunicadores, son reconocidas por la comunidad educativa. Se apoyan entre otros colegas a preparar su trabajo y resolver problemas. La competencia ética también se encuentra en el perfil del asesor, entendida como el conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse el asesoramiento, se refleja una amplia contribución al desarrollo de la profesión compartiendo habilidades, ideas y experiencias con colegas.

Las competencias que consideran necesarias desarrollar son las habilidades tecnológicas. Las competencias que tiene el ATP y las que asume le faltan por desarrollar, son las del perfil y las maneras cómo han accedido a la función por la propia cultura de selección.

Respecto al perfil, consideran que está asociado con el origen de la comisión y las formas de acceso, situación que es causa de que existan una gran diversidad de perfiles y formas diversas de entender y realizar la actividad asesora. Se le reconocen habilidades de liderazgo y poder de convencimiento. No se encuentra un perfil claro para la figura del asesor porque la selección no ha sido la más adecuada y por tanto, no se ha considerado crear un perfil específico para esta función. Desde la creación de las funciones de asesoría en 1984 se han seleccionado “a dedo” haciendo caso omiso a los criterios de selección normativos. Desde el curso 2014-2015, el acceso es vía Concurso Oposición, con rechazo y protestas sindicales continuas.

5. Bibliografía

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. Buenos Aires. Ediciones La Lectura.

Diario Oficial de la Federación Mexicana (2013). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF: 11/09/2013 Consultado el 23 de agosto de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf

- Draucker, C. B.; Martsof, D. S.; Ross, R.; & Rusk, T. B. (2007). *Investigación cualitativa: Muestreo teórico y el desarrollo la categoría en la teoría fundamentada*. Consultado el 8 de septiembre de 2015 en: <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf>
- Escobar, P. J. & Cuervo M. A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Colombia: Universidad del Bosque. Consultado el 12 de julio de 2010 en: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Imbernón, F. (1998). *La formación y El desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editora Graó.
- Imbernón, F. (2001). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós
- Imbernón, F. (2001). *Enseñanza y formación: formarse para el cambio y la incertidumbre*. Barcelona. Editora: Cortez.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 4 de marzo de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Marcelo, C. (1996). *La innovación como formación. En: Innovación pedagógica y políticas educativas: XI Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 43-86). Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. y otros. (1995). *La innovación como formación: análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas. En: Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 425-460). Madrid. Universitas.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, y sociedad constituyen el punto de vista de un conductista social*. [Mind, self and society form the standpoint of a social behaviourist]. Chicago: University of Chicago Press. Consultado el 20 de febrero de 2010, en: <http://pdxscholar.library.pdx.edu>
- Medina, A.; & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado ante los desafíos de una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Muhr, T.; & Friese, S. (2004). *Manual del usuario de ATLAS.ti 5.0 ti*. Berlín: ATLAS.ti. Scientific Software Development GmbH. Consultado el 8 de septiembre de 2015, en: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30896664/Atlas5.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1445442726&Signature=%2FQGgg4mp%2FIK>

[IUk2g80i4WIgbV90%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnálisis de datos textuales con Atlas.ti.pdf](#)

Penalva, C. (2003). *Postcodificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas.ti*. Alicante: Working Papers.

Pérez, G. A. (2007). *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander, Consejería de Educación, 2007. Consultado el 15 de octubre de 2010 en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF

Pérez, M. & Quijano, R. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 4, 2. Granada. Consultado el 15 de noviembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740204>

Tejada, F. J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Salinas Cano, M.C. (2016). *La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán*. *Aula de Encuentro*, 18 (1), pp. 179-203.

**M. Cristina Salinas Cano es
Doctoranda de la Universidad de Jaén
Correo-e: ma.cristysalinas@gmail.com**

Enviado: 18 de noviembre de 2015

Aceptado: 7 de febrero de 2016