



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL
ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN
CONTINUA DEL ASESOR TÉCNICO
PEDAGÓGICO EN MICHOACÁN

PRESENTADA POR:
MARÍA CRISTINA SALINAS CANO

DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. ANA ORTIZ COLÓN

JAÉN, 21 DE ENERO DE 2016

ISBN 978-84-16819-37-9

AGRADECIMIENTOS

A Jesús, mi esposo, y compañero de vida
por su infinita paciencia y comprensión

A Jerssael y Jorge,
cómplices de mis sueños profesionales

A mi madre, mis hermanas y hermanos
por el amor y el impulso otorgado

A mis colegas asesores
agentes invisibles del cambio educativo

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	1
PRESENTACIÓN.....	5
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL DE LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	9
1.1. La Asesoría en el Sistema Educativo Nacional.....	9
1.2. Funciones del asesoramiento	12
1.3. Ámbitos de acción del Asesor Técnico Pedagógico	13
1.4. Criterios de Selección del Asesor Técnico Pedagógico	16
1.4.1 Educación Preescolar	16
1.4.2 Educación Primaria	17
1.4.3 Educación Secundaria.....	18
1.4.4 Educación Indígena	18
1.5 El ATP en el Marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente.....	20
CAPITULO II. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	25
1.1 Sistema Nacional de Formación Continua	25
1.2 Contenidos formativos del ATP en el Marco del SAAE.....	27
1.3 Resultados de evaluación: Preparación Profesional.....	30
1.4 Retos en la formación del ATP	31
CAPITULO III. ESTADO DEL ARTE	33
3.1 Literatura Científica	34

3.2	Tendencias de investigación en trabajos de Tesis	38
3.3	Tendencias de Política Educativa en Latinoamérica.....	42
3.4	Investigaciones presentadas en Congresos Nacionales	44
3.5	Enfoques predominantes.....	48
CAPITULO IV. MARCO TEÓRICO.....		49
4.1	Asesoría y Orientación	49
4.2	Orígenes de la Orientación.....	50
4.3	Orientación Educativa y Psicopedagógica	54
4.4	Funciones de la Orientación	56
4.5	Modelos de Orientación y Asesoría.....	57
4.4	El asesoramiento en la orientación educativa	62
4.5	El concepto de Asesoría Técnico-Pedagógica	65
4.6	Ámbitos de intervención asesora	66
4.7	El rol del asesor técnico pedagógico de educación básica.....	66
4.8	Modelos de asesoramiento	71
4.8.1	Modelo de intervención.....	71
4.8.2	Modelo de facilitación	72
4.8.3	Modelo de Colaboración	73
4.9	La Formación continua del asesor de Educación Básica.....	76
4.9.1	Finalidades de la formación permanente	79
4.9.2	Modelos de formación permanente.....	81
4.9.3	Sistemas de intervención en la formación permanente.....	93
4.9.4	Competencias para el asesoramiento	96
4.9.5	Competencias profesionales del asesor	98

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	105
CAPITULO V. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	105
5.1 Diseño de investigación.....	105
5.2 Descripción del problema	108
5.3 Objetivos de la investigación.....	109
5.4 Método de investigación.....	110
5.5 Enfoque Mixto.....	110
5.6 Diseño Cuantitativo.....	113
5.6.1 Técnica.....	113
5.6.2 Preparación de los instrumentos.....	114
5.6.3 Validez de los instrumentos.....	114
5.6.4 Población.....	126
5.6.5 Selección de la muestra.....	127
5.6.6 Análisis Descriptivo	138
5.6.7 Diseño Cualitativo.....	187
5.5.8 Recolección de datos	194
5.5.9 Análisis del discurso.....	195
5.5.7 Reducción de datos.....	196
5.5.8 Organización y presentación de los datos.....	197
CÁPITULO VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	239
Variable: Asesoría.....	239
Categorías: Perfil y Modelo de Asesoría.....	240
Variable: Modelos de Formación.....	241
Categoría: Formación permanente	242
Variable: Competencias del asesor.....	243

Categoría: Competencias clave.....	243
Conclusiones finales.....	244
Propuesta de Mejora.....	246
Líneas de investigación futuras en la formación de asesores.....	248
Referencias.....	249
ANEXOS.....	265
Anexo 1. Distribución de Ítems de la Encuesta.....	265
Anexo 2. Instrumento para obtener información sobre la formación del asesor que participa en procesos de gestión.....	267
Anexo 3. Sistematización del análisis estadístico.....	271
Anexo 4. Diseño del instrumento de investigación, dimensiones e indicadores.....	282
Anexo 5. Validación de Jueces.....	289
Anexo 6. Cuestionario.....	310
Anexo 7. Validación del instrumento para el Grupo de Discusión. Preguntas guía.....	321
Anexo 8. Invitación a participar en Foro de Discusión.....	326
Anexo 9. Logística de los Grupos de Discusión.....	328

FIGURAS

Figura 1. Categorización de las funciones del asesor.....	12
Figura 2 Agentes de apoyo externo a la escuela.....	14
Figura 3. Sistema de Asesoría Académica a la Escuela.....	27
Figura 4. Campos de indagación en la investigación del Campo de la asesoría educativa.....	38
Figura 5. Roles del asesor externo (Marcelo 1996).....	70
Figura 6. Modelos de asesoramiento.....	71
Figura 7. Funciones del asesoramiento.....	74
Figura 8. Estrategia global de procesos de asesoría para la mejora.....	75

Figura 9. Líneas para la organización de programas de formación permanente	78
Figura 10. Modelo de formación orientado individualmente.	82
Figura 11. Referentes teóricos del modelo orientado individualmente	83
Figura 12. Modelo de observación/evaluación	84
Figura 13. Modelo de desarrollo y mejora	85
Figura 14. Etapas del modelo de desarrollo y mejora	86
Figura 15. Indicadores de éxito del modelo de desarrollo y mejora	88
Figura 16. Modelo de entrenamiento o institucional	89
Figura 17. Referentes teóricos del modelo de entrenamiento	90
Figura 18. Condiciones necesarias del modelo de entrenamiento	91
Figura 19. Condiciones necesarias del modelo de entrenamiento	91
Figura 20. Referentes teóricos del modelo indagativo	92
Figura 21. Enfoque tecnológico	94
Figura 22. Características de una competencia según Escudero (2008)	99
Figura 23. Saberes que integran una competencia profesional	100
Figura 24. Tipos de competencias según Escudero (2007)	101
Figura 25. Diseño de la Investigación	107
Figura 26. Variables de investigación	109
Figura 27. Enfoque mixto de investigación	111
Figura 28. Diseño de Investigación	112
Figura 29. Herramientas de investigación	112
Figura 30. Selección de la muestra	126
Figura 31. Recolección de datos	189
Figura 32. Análisis del discurso	195
Figura 33. Tratamiento de datos Atlas.ti , con base en Muhr, T. y Friese, S., 2004	196

GRÁFICOS

Gráfico 1. Puntos de ubicación de los asesores	15
Gráfico 2. Ámbitos de trabajo del Asesor	15
Gráfico 3. Escolaridad en porcentajes de los asesores de Educación Básica	19
Gráfico 4. Sedimentación de factores mayores a uno	120

<i>Gráfico 5. Genero de los asesores de la muestra</i>	129
Gráfico 6. Adscripción de los asesores de la muestra	130
Gráfico 7. Experiencia en la función asesora	131
Gráfico 8. Grado de estudios de los asesores	132
Gráfico 9. Expectativas iniciales respecto a la función	134
Gráfico 10. Análisis del modelo de facilitación expectativas actuales de la función asesora	136
Gráfico 11. Análisis del modelo de intervención	142
Gráfico 12. Análisis del modelo de facilitación	145
Gráfico 13. Análisis del modelo de colaboración	147
Gráfico 14. Análisis del modelo de formación orientado individualmente	151
Gráfico 15. Análisis del modelo de formación de desarrollo y mejora	153
Gráfico 16. Análisis del modelo de entrenamiento institucional	155
Gráfico 17. Análisis del modelo de formación investigativo	158
Gráfico 18 Nivel de dominio en interpretación y aplicación de legislación y políticas educativas	162
Gráfico 19. Nivel de dominio en aplicación de planeación educativa	163
Gráfico 20. Nivel de dominio en el diseño y aplicación de evaluaciones educativas	164
Gráfico 21. Nivel de dominio en la formulación y desarrollo de proyectos educativos.	165
Gráfico 22. Nivel de dominio en realización de investigaciones educativas	166
Gráfico 23. Nivel de dominio en planeación y aplicación de principios básicos de la educación de adultos.	167
Gráfico 24. Nivel de dominio en el conocimiento y aplicación de teorías y estrategias de enseñanza-aprendizaje	168
Gráfico 25. Nivel de dominio en el conocimiento y aplicación de teoría y estrategias de enseñanza-aprendizaje.	169
Gráfico 26. Nivel de dominio en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	170
Gráfico 27. Nivel de desarrollo de competencias cognitivas de los asesores	171
Gráfico 28. Perfil de desarrollo de competencias personales de los asesores	176
Gráfico 29. Perfil de las Competencias Sociales de los Asesores	182
Gráfico 30. Nivel de desarrollo de competencias éticas de los asesores	187

Gráfico 31. Documentos primarios	197
Gráfico 32. Segmentación	198
Gráfico 33. Codificación	199
Gráfico 34. Memorandos	201
Gráfico 35. Creación de Familia ATP Michoacán	203
Gráfico 36. Creación de Familia Modelo de asesoría	204
Gráfico 37. Creación de familia. Formación del ATP	205
Gráfico 38. Creación de Familia Competencias clave	206
Gráfico 39. Creación de Familia: Propuestas de formación permanente	207
Gráfico 40. Código axial de la Categoría Central Perfil	209
Gráfico 41. Red Conceptual d Perfil del ATP	210
Gráfico 42. Códigos coocurrentes del Perfil del ATP	211
Gráfico 43. Código axial de la Ca tegoría Central Modelos de Asesoría	212
Gráfico 44. Red Conceptual Modelos de Asesoría	213
Gráfico 45. Códigos coocurrentes de Modelos de Asesoría	214
Gráfico 46. Código axial de la Categoría Central Formación	215
Gráfico 47. Red Conceptual Formación	216
Gráfico 48. Códigos coocurrentes de Modelos de Formación	217
Gráfico 49. Código axial de la Categoría Central Competencias	218
Gráfico 50. Red Conceptual Competencias	219
Gráfico 51. Códigos coocurrentes de Competencias	220
Gráfico 52 Relaciones encontradas con relación al Perfil	222
Gráfico 53. Relaciones encontradas con relación a los Modelos de Asesoría	225
Gráfico 54. Relaciones encontradas con relación a la formación continua	230
Gráfico 55. Relaciones encontradas con relación a las competencias clave	236

TABLAS

Tabla 1. Significados de la orientación.....	55
Tabla 2. Modelos de Orientación Educativa.....	57
Tabla 3. Diseño del instrumento para asesores de Educación Básica.....	114
Tabla 4. Comunalidades efectuadas a la variable inicial	116

Tabla 5. Porcentajes de Varianza Explicada.....	118
Tabla 6. Matriz de componentes rotados	121
Tabla 7. Alfa de Cronbach del Cuestionario de Asesores	123
Tabla 8. Coeficiente Alfa de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado	124
Tabla 9. Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad.	126
Tabla 10. Población y muestra seleccionada	127
Tabla 11. Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Básica.....	128
Tabla 12. Estadístico del indicador de Género	128
Tabla 13. Estadístico del indicador de adscripción.....	129
Tabla 14. Estadístico de tendencia central del grado de estudios.....	132
Tabla 15. Estadístico del indicador de grado de estudios	132
Tabla 16. Estadístico del indicador expectativas de la función	133
Tabla 17. Estadístico del indicador expectativas actuales	136
Tabla 18. Procedimiento estadístico para el análisis descriptivo.....	139
Tabla 19. Tendencia central del Modelo de Intervención.....	140
Tabla 20. Tendencia central del Modelo de Facilitación.....	143
Tabla 21. Tendencia central del Modelo de Colaboración	146
Tabla 22. Tendencia central del Modelo Orientado Individualmente	149
Tabla 23. Tendencia central del Modelo de Desarrollo y Mejora	152
Tabla 24. Tendencia central del Modelo de Entrenamiento Institucional	154
Tabla 25. Tendencia central del Modelo Investigativo, Indagativo.....	156
Tabla 26. Tendencia central de la relevancia de competencias cognitivas.....	160
Tabla 27. Tendencia central de la desarrollo de competencias cognitivas	161
Tabla 28. Tendencia central de la relevancia de competencias personales	172
Tabla 29. Tendencia central de la desarrollo de competencias personales.....	173
Tabla 30. Tendencia central de la relevancia de competencias sociales.....	177
Tabla 31. Tendencia central de la desarrollo de competencias sociales.....	178
Tabla 32. Tendencia central de la relevancia de competencias éticas	183
Tabla 33. Tendencia central de la desarrollo de competencias éticas.....	184
Tabla 34. Grupo Focal de Expertos	190
Tabla 35. Grupo focal con informantes tipo	191

Tabla 36.- Categorías del instrumento	194
Tabla 37. Categorías y subcategorías encontradas	200

RESUMEN

La presente investigación se ubica en el campo de la formación continua de la figura del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Básica en Michoacán, México. En esta se analiza la concepción que asume el Sistema Educativo Nacional de la asesoría educativa, los ámbitos en los que se desarrolla, el rol que se le asigna al Asesor Técnico Pedagógico en la Educación Básica y los mecanismos que emplea el Sistema Educativo Nacional 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. Las indagaciones, reflexiones y conclusiones generadas de este 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 que le permitan contribuir desde el ámbito específico de su función en la mejora de la calidad educativa.

La investigación se desarrolla en dos fases con los siguientes objetivos: I) Identificar el perfil profesional del Asesor Técnico-Pedagógico (ATP) de Educación Básica en Michoacán II) Identificar el modelo de asesoría que caracteriza a los ATPs de Educación Básica III). Identificar las competencias profesionales que poseen los ATP y sus propias perspectivas formativas para establecer algunas líneas que contribuyan a una propuesta de formación permanente que fortalezca sus competencias para apoyar la mejora de la calidad en la Educación Básica.

El estudio se realiza bajo una metodología mixta de investigación (cuantitativa y cualitativa) en la que se utilizan diversas fuentes de recogida de datos (cuestionario, entrevistas personales, consulta de documentos, foros de discusión) y diversas muestras. El primer momento de la investigación se realiza con enfoque cuantitativo y el uso del cuestionario como instrumento. La validación de contenido del cuestionario se realizó mediante consulta a informantes clave. La muestra utilizada es casual o incidental y los análisis estadísticos realizados son de carácter cuantitativo y descriptivo. Los resultados obtenidos en la fase cuantitativa señalan: a) La existencia de múltiples formas de entender la asesoría y una gran diversidad de perfiles, b) el reconocimiento de los propios asesores de algunas competencias clave necesarias para desarrollar la función de Asesoría Educativa, y c) la apremiante necesidad

de redefinir el concepto de asesoría educativa y el establecimiento de un sistema de formación continua del asesor con contenidos pertinentes al ámbito en que este se desarrolla así como a las características y necesidades propias de formación de los asesores. Las conclusiones de la primera fase de estudio confirman la ausencia de una propuesta de formación continua para la figura del Asesor de Educación Básica que le aporte herramientas pertinentes para intervenir ante las distintas necesidades del ámbito en el que este desempeña

La segunda parte de la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con aplicación de instrumentos como la entrevista y los grupos de discusión. La validación del contenido de las preguntas eje del grupo de discusión y la entrevista se realizó mediante consulta a expertos e informantes tipo. Por la naturaleza de la investigación fue necesaria la opinión de individuos expertos en el tema de la asesoría educativa y la formación permanente del ATP con la finalidad de generar hipótesis más precisas. Esta muestra estuvo conformada por diez expertos y diez informantes tipo. Los resultados obtenidos en la fase cualitativa destacan que: a) El Perfil del ATP está asociado con el origen de la comisión y las formas de acceso, situación que es causa de que exista una diversidad de perfiles y formas diversas de entender y hacer la actividad asesora, b) 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 dependiendo del lugar donde está ubicado el asesor es la naturaleza de estas; y, c) De acuerdo a las relaciones encontradas en este análisis encontramos que la importancia que se le concede a la formación “es causa de los proceso de formación en los que ocurre su formación: la autoformación, la formación entre colegas y la actualización que reciben por parte por los programas que operan en las escuelas de su zona o sector escolar.

CONCLUSIONES

El desarrollo profesional del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Básica, requiere la adquisición de competencias específicas acordes al ámbito propio en el que se desempeña la función asesora, así como la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan identificar las necesidades asociadas a las características de los centros educativos, el personal docente, y de apoyo, así como a las diversas problemáticas de aprendizaje del alumnado.

Un sistema de formación continua para personal en funciones de Asesoría Educativa tendrá sentido cuando contribuya al desarrollo profesional del sujeto en formación e incida en la mejora de las prácticas educativas de los asesorados. Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación inicial significa reconocer el carácter específico de un asesor educativo, con un perfil profesional que facilite los procesos de cambio, así como la inclusión de contenidos temáticos acordes a las necesidades de los ámbitos en el que este desarrolla sus funciones, que le permitan el desarrollo de competencias para asumir los frecuentes cambios. Asimismo, implica reconocer que los asesores técnico-pedagógicos pueden ser profesionales capaces de intervenir en los procesos educativos que se dan al interior y el exterior de la escuela para la construcción de propuestas formativas orientadas a la mejora permanente de la gestión escolar, institucional y educativa.

La presencia de un proyecto de formación que articule los programas de apoyo a una oferta formativa pensada en y para el asesor en sus particulares contextos de trabajo no solo favorecería la profesionalización, ampliaría las posibilidades de que la acción asesora se inserte en la escuela y logre salir de la estructura administrativa. Un modelo de formación permanente que combine teoría-acción-reflexión-teoría parece ser la vía más pertinente para que la formación que recibe el asesor se construya de forma conjunta con los destinatarios de su acción, los profesores y las autoridades educativas.

PALABRAS CLAVE: asesoría educativa, asesor externo, asesoría técnico-pedagógica, competencias profesionales, formación continua, modelo de asesoría, modelo de formación.

PRESENTACIÓN

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 transformación de los centros escolares poniendo en juego su conocimiento al servicio de las comunidades educativas para colaborar en su mejora.

No obstante el asesor como agente facilitador del cambio, adquiere una gran importancia, prueba de ello son las investigaciones relativas al perfil profesional, así como la ausencia de un marco de formación acorde al campo de acción en el que habrá de actuar. Por lo tanto no sólo debiera estar bien preparado sino que su proceso de formación continua para que sea pertinente debe prepararlo para desarrollar aquellas capacidades que lo ayuden a responder eficazmente a las necesidades de los centros escolares como sugieren Medina y Domínguez (1989), 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

Data de los años noventa el interés por estudiar e investigar el campo de la asesoría educativa, en el que se destaca la importancia de la figura del asesor técnico pedagógico para contribuir a la mejora de la educación, pero 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.

Desde la reflexión generada en investigaciones realizadas sobre este campo y la experiencia propia, producto del ejercicio de esta función en el ámbito de una Jefatura de Sector

de Educación Primaria y en los Programas Escuelas de Calidad y de Excelencia, este estudio pretende analizar, bajo estos marcos la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico y la profesionalización de la función asesora.

El Asesor Técnico pedagógico es un docente comisionado que accede a la actividad de asesor educativo por diversos mecanismos, sin un perfil profesional y funciones definidas. 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 la su forma de entenderla.

Los objetivos de esta investigación se abordan desde un enfoque descriptivo atendiendo a las variables de asesoría, formación continua y competencias profesionales, los cuales se plantearon de la siguiente forma:

- 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.

- Definir un conjunto de competencias clave que contribuyan a la definición de líneas para la formación continua del asesor técnico pedagógico de educación básica

En el primer capítulo se argumentan algunas razones por las que la figura del Asesor es vista como sujeto de investigación desde la perspectiva de la formación para un mejor desempeño y orientación de su trabajo. Así mismo se caracterizan dentro del marco de su acción los rasgos y escenarios en los que desarrolla la función como "asesor externo" a los centros escolares para favorecer la implementación de las reformas en curso y como agente de "control del cambio" de la administración educativa.

El segundo capítulo presenta un panorama de la formación permanente del asesor técnico pedagógico, las políticas y modalidades del Sistema Nacional de Formación Continua, los contenidos formativos en los que se forma el asesor, los modelos formativos y los retos que

representa la formación del Asesor Técnico Pedagógico para la institucionalización de la figura y su profesionalización en el marco de la Ley de Servicio Profesional Docente.

El tercer capítulo presenta el estado del arte de investigaciones relacionadas con la actividad de asesoría educativa y la formación continua del asesor, a partir de los análisis de análisis de literatura Científica, ponencias, artículos, revistas educativas y tesis de grado en un periodo del 2000 al 2014 en el contexto de América Latina en los que se revisan la tendencias de investigación y los enfoques predominantes.

El cuarto capítulo delinea el marco teórico que da soporte a la investigación con autores que abordan la Asesoría y Orientación como términos afines en el campo educativo, las diferentes posiciones en que se han manifestado y, la diversidad de modelos de asesoramiento que podemos encontrar en educación. Así como el concepto, las finalidades y los modelos de formación permanente bajo los cuales se forma al Asesor Técnico Pedagógico.

El quinto capítulo introduce al diseño metodológico de la investigación en coherencia con el problema expuesto y el itinerario del proceso de indagación, los métodos, técnicas y procedimientos empleados para lograr los objetivos planteados en la investigación, así como los criterios y procedimientos para la elección de la muestra.

Presenta los resultados de la investigación bajo un análisis descriptivo apoyado, con procesamiento de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS 17.0. En este capítulo se presentan la información en tablas y gráficos de tendencia central y frecuencias para la interpretación de ellos acerca del modelo de asesoría subyacente en la práctica asesora, las competencias que posee y las requeridas para el desempeño de la función. Contiene los resultados del Análisis cualitativo con procesamiento de datos de ATLAS.Ti versión 6.2.28 y la teoría fundamentada 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. Esta herramienta computacional de análisis cualitativo, facilita la organización, manejo e interpretación de datos textuales (textos escritos, imágenes, sonidos y/o videos).

El capítulo sexto presenta las conclusiones producto de la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo en las que se sistematizan los análisis, algunas reflexiones y consideraciones que podrían ser fuentes de información para la toma de decisiones de las instancias involucradas en la formación de asesores para una definición de posibles líneas para

una propuesta de modelo formación continua para asesores técnico pedagógicos que contribuya al desarrollo de competencias para la función asesora acorde a las necesidades del ámbito de trabajo en el que este se desempeña.

Finalmente se presenta un apartado con bibliografía y Web grafía y otras fuentes de información que fueron consultadas durante el proceso así como los anexos que complementan el proceso de investigación. La fuente de información prioritaria para su elaboración ha sido un amplio abanico de actual bibliografía española y latinoamericana que sostienen las carencias encontradas hasta el momento en la formación del asesor y la potencialidad de esta figura como agente de mejora en la búsqueda de la calidad educativa. Con esta investigación se intenta propiciar, además, una reflexión sobre la necesidad de reconstruir la identidad del Asesor así como la de fortalecer su perfil profesional mediante un programa de formación permanente que contribuya a posicionar esta figura como agente externo dinamizador del cambio en los centros educativos.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL DE LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este capítulo revisaremos los orígenes y la configuración del asesoramiento pedagógico y el significado que este ha tenido en diferentes etapas del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como las razones que justifican en la estructura de la Educación Básica la presencia de la figura del asesor pedagógico, misma que traería consigo un determinado tipo de relaciones entre la estructura administrativa, la supervisión escolar y la escuela. Conocer el pasado para comprender el presente nos permitirá clarificar el significado del concepto de la asesoría pedagógica como práctica institucionalizada desde la política administrativa; como práctica heterogénea situada en contextos institucionales diversos en los que se inserta la figura del asesor y la propia concepción de asesoría técnico pedagógica desde el campo específico en el que esta se desarrolla, la cual se concretiza en un práctica particular de hacer asesoría según la forma como el propio sujeto asesor la concibe y la ejerce.

1.1. La Asesoría en el Sistema Educativo Nacional

El concepto, propósito y definición de la función que se tiene de la asesoría educativa en el SEN, se ha ido configurando a través de las distintas etapas en las que se ha desarrollado, así como en los entornos educativos en los que se ha insertado la figura del asesor. Los antecedentes de la función de Asesoría Técnico Pedagógica de Educación Básica en México, aluden a la necesidad de apoyar la actualización de los maestros en servicio en el manejo de los programas de enseñanza de las políticas educativas en turno y el uso de materiales didácticos. Es así como se crean las “Mesas Técnicas” en los distintos niveles y modalidades, del área central de la Secretaría de Educación Pública y de las Secretarías de Educación en los Estados.

En una revisión de los orígenes y propósitos de la función asesora en el campo educativo realizada por Prados (2000), su creación se ubica en la década de los cincuenta con el

surgimiento de los equipos técnicos centrales, explica que su aparición viene condicionada por la política administrativa en la que el cambio se planifica externamente a los centros educativos y por consiguiente, la figura del asesor pedagógico aparece inicialmente como la del “experto” legitimado por la política oficial y la competencia técnica para gestionar la implantación de las directrices administrativas con el apoyo de los “equipos técnicos” para desarrollar los nuevos modelos pedagógicos.

La diversificación de programas educativos en México se dio en una época en la que predominaba una política, cuyo objetivo principal era garantizar la asistencia de los niños a la escuela; pero, la política expansiva comenzó a reconocer sus límites precisamente en los grupos marginados aislados e incommunicados, de nuestro país. El desarrollo de la escuela rural mexicana que buscaba resolver la manera de llegar al campo durante las décadas de 1940 a 1960 para universalizar la educación primaria tuvo una fuerte influencia en la formación de cuadros de acompañamiento técnico-pedagógico para diseñar y operar los programas educativos. En este periodo se da una primera ampliación importante de los cuadros de apoyo técnico-pedagógico, aunque todavía pequeña si se compara con el decenio de 1990.

En la década de los años 60 se incorpora Personal Técnico Pedagógico a las Jefaturas de Enseñanza en Educación Secundaria y en las llamadas “Mesas Técnicas” de Educación Primaria para apoyar a los profesores en servicio en la enseñanza de las entonces asignaturas de lenguaje, aritmética y ciencias naturales. Otro factor que contribuyó a desarrollar los cuadros de apoyo técnico-pedagógico, a finales de la década de 1970, fue la descentralización de la SEP a las entidades federativas y la necesidad de contar en las Delegaciones Estatales con personal calificado, pedagógicamente hablando, pues, la mayoría de los delegados de la SEP de los estados no provenían del magisterio y requerían nexos de comunicación y enlace con los responsables de la administración directa de cada de nivel y modalidad educativa, con Jefes de Sector y Supervisores Escolares.

La puesta en marcha de la Reforma Educativa de 1972 influyó en la modificación de la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y en el incremento de este personal en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo de la federación y los estados, es así como paulatinamente se forman y justifican los equipos de asesoría en el SEN. En la práctica, la actividad asesora se estructura en dos niveles de actuación, el primero como la intervención especializada de los integrantes de las Mesas Técnicas que desde la administración estatal o

federal diseñan programas, proyectos y materiales; el segundo como la acción tutorial técnico-pedagógica a los profesores en servicio que se constituye en la parte operativa de los programas educativos federales y estatales.

Hacia los años 80, las funciones del Asesor Técnico Pedagógico fueron nuevamente ajustadas para incrustar la figura del ATP a la estructura de Educación Primaria y Prescolar en la Jefatura de Sector y la Supervisión Escolar. En el decenio de los 90, la publicación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, dio lugar a la integración de “Equipos Técnicos” a nivel federal y la creación de sus homólogos en las entidades, encargados de operar el subsistema transferido por el gobierno federal para atender el Programa Nacional de Actualización Permanente. En esta etapa, se crean las Instancias Estatales de Actualización y a los más de 500 Centros de Maestros instalados en cada entidad, lo que da pauta a un nuevo grupo de asesores que se convierten en **agentes operadores** de los programas nacionales y estatales de actualización permanente.

Los ajustes en la política educativa han sido factor determinante para delinear y diversificar el concepto de asesoría técnico-pedagógica configurando así una práctica asesora heterogénea que se desarrolla en diferentes escenarios (Supervisión escolar, Jefatura de Sector; Mesa Técnicas de Nivel, Programas y/o Proyectos Federales y Estatales y Centros de Maestros), con propósitos, agentes y estrategias particulares diversas, entre las que se mantiene una acción común, la de difundir los contenidos y materiales curriculares de las propuestas políticas de reforma y operar los programas de cambio educativo.

Tapia (2008) refiere que la escuela mexicana ha vivido un “estado permanente de reforma” en el que el **asesoramiento ha sido un proceso emergente** en el modo de pensar y de actuar la relación de la administración con las escuelas. De igual forma se percibe la complejidad de los términos asesoría y asesor, hecho que ha derivado conceptos y términos que no tienen el mismo sentido, el propio sujeto asesor es un agente en construcción así como sus formas de actuación y los ámbitos de asesoramiento en los que este se inserta.

Como se puede observar, en los distintos periodos de la historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM) siempre se ha considerado en las políticas educativas la importancia de la asesoría desde diferentes ámbitos de la estructura educativa. Entendemos por ámbitos de trabajo aquellos espacios en los que los asesores se insertan para constituirse en un sistema de apoyo que coadyuve al logro de los propósitos educativos.

1.2. Funciones del asesoramiento

Las funciones de asesoramiento se definen en gran medida por la naturaleza del ámbito donde se desempeñan, sin embargo, no existe un documento único de carácter oficial que precise y/o delimite dichas funciones. La Universidad Autónoma de Baja California, bajo la dirección de Luque, Vázquez y Cordero (2009), realizó un estudio apoyado en diversos tipos de documentos oficiales, tanto federales como estatales, relacionados con acciones de carácter técnico pedagógico que se le asignan a los asesores, para ello seleccionaron documentos de entre los años 2001 al 2009 para identificar las responsabilidades y acciones que realiza el Asesor Técnico Pedagógico.

El análisis permitió identificar 129 funciones en los distintos ámbitos en los que opera, las que una vez clasificadas se agruparon en cinco categorías desglosadas en 36 funciones similares.

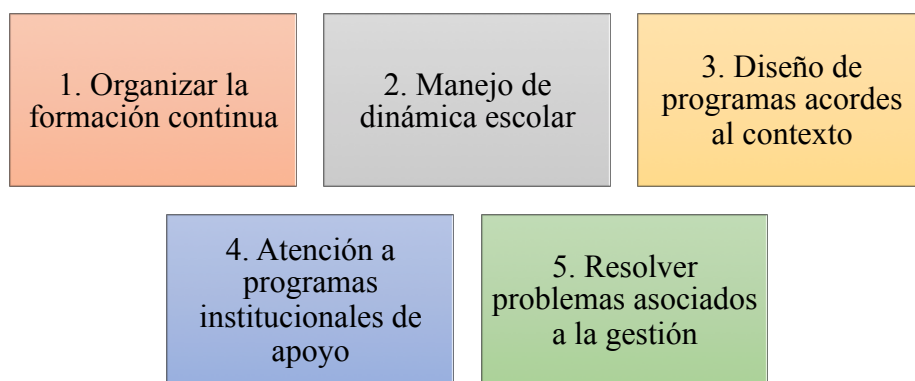


Figura 1. Categorización de las funciones del asesor.

(Creación propia)

De estas categorías se desprenden cinco funciones principales que realiza el Asesor, cada una con una lista de actividades específicas de ese ámbito.

1. Organizar la formación continua bajo distintas modalidades (asesoría, capacitación, actualización)

2. Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas, con el fin de proponer nuevas prácticas educativas en el aula y en la escuela.
3. Apoyar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos, que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
4. Ser vínculo de información entre la estructura oficial, los directores y profesores de los planteles de la zona a su cargo sobre los distintos programas institucionales de apoyo a la educación.
5. Resolver problemas asociados a la gestión escolar, a métodos de enseñanza y a las prácticas educativas de directivos y docentes en los centros escolares

1.3. Ámbitos de acción del Asesor Técnico Pedagógico

La ubicación del asesor en la estructura educativa es determinante para el tipo de asesoría que se ejerce y la definición de sus funciones, así como del tipo de relaciones que se establecen entre el sistema administrativo y la escuela. Este factor es fundamental para establecer el tipo de intervención asesora, el hecho de encontrarse, como asesor ya sea en la Supervisión Escolar, la Jefatura Sector, o los programas que asisten periódicamente a los docentes o alumnos dentro de una escuela determinada, o bien como integrante de Mesas Técnicas (asesor que se relaciona con asesores de zona y/o sector que forma parte de un equipo técnico de nivel o programa) determina e influye en sus posibilidades de actuación, su autonomía y su posible incidencia en la dinámica interna de la escuela, por esa razón las funciones de estos asesores, son múltiples y variadas.

En el SEN el asesor desarrolla el rol de “agente externo” como lo describe Velzen (1993) que sin estar vinculado administrativamente a la estructura interna de un centro educativo prestan ayuda o asistencia en actividades de mejora promoviendo, diseñando, diagnosticando, planificando y evaluando el cambio en la estructura administrativa orientado hacia tareas y encomiendas educativas sobre procesos curriculares o pedagógicos que inciden en la escuela. Los asesores de zona actúan en coordinación con el resto de los equipos de apoyo responsables de programas. Las funciones de ambos tipos de asesoría son complementarios, por ello es fundamental que se mantengan espacios de comunicación, coordinación, orientación y formación

permanente para desarrollar la función asesora en cada uno de los ámbitos en que esta se desarrolla.

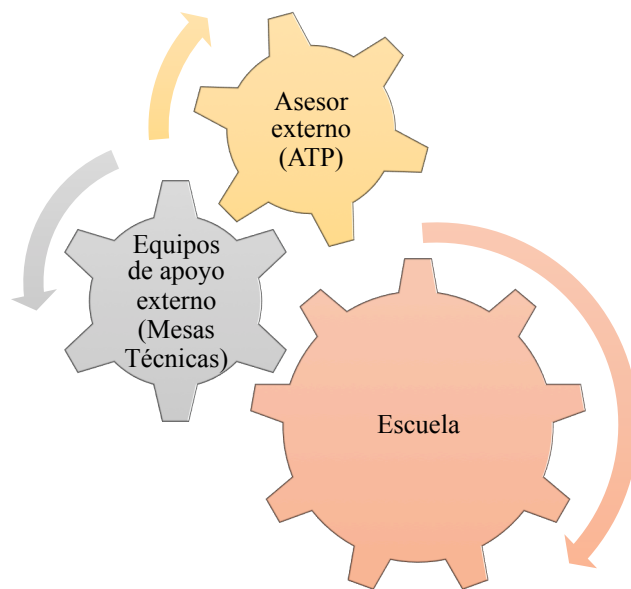


Figura 2 Agentes de apoyo externo a la escuela

(Creación propia)

Los datos estadísticas del 2005 en relación al personal que desempeña funciones de asesoría en la Educación Básica del SEN, muestran que existen en el país, más de cuarenta mil asesores técnico pedagógicos de los cuales 1214 se desempeñan en el nivel de educación básica en Michoacán. Según datos derivados del diagnóstico de los servicios de asesoramiento realizado por la Subsecretaría de Educación en el Estado de Michoacán los asesores se encuentran ubicados en cinco lugares claramente definidos en los que desarrollan diversas actividades tanto administrativas como pedagógicas: 1) Oficinas centrales de la Secretaría de Educación en el Estado, denominadas “Mesas Técnicas de Nivel” 2) Programas y proyectos federales y estatales de apoyo a la educación, 3) Instancia Estatal de Actualización y Centros de Maestros, 4) Jefaturas de Sector, y 5) Supervisiones escolares.

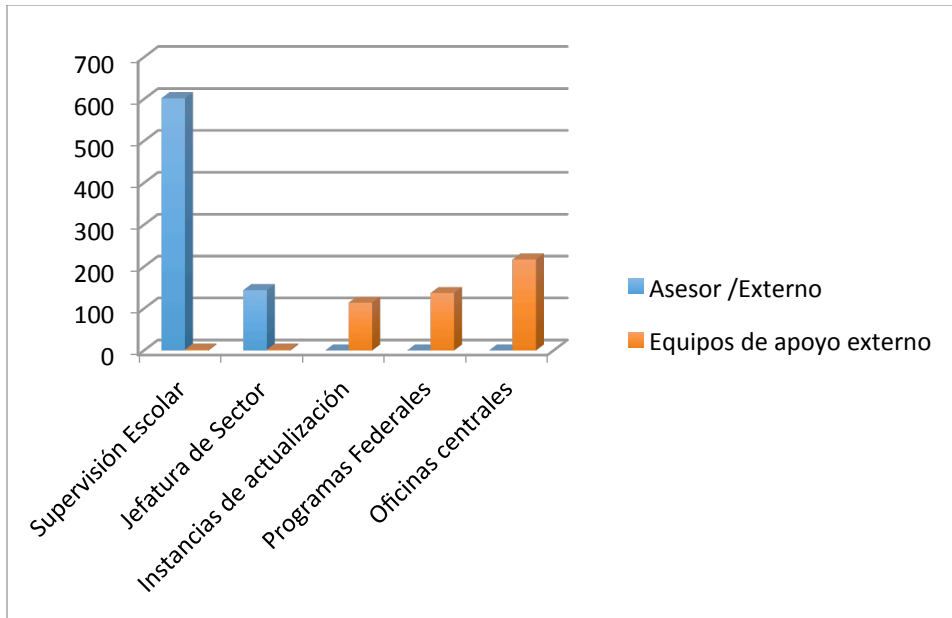


Gráfico 1. Puntos de ubicación de los asesores

Como puede observarse en la gráfica, la mitad de la población de asesores pedagógicos de Michoacán, se concentra en las supervisiones escolares de los distintos niveles y modalidades de la Educación Básica, sitio desde el cual establece una serie de relaciones de trabajo y enlace con asesores de otros ámbitos de asesoramiento específico orientados a aspectos curriculares, u organizativos.

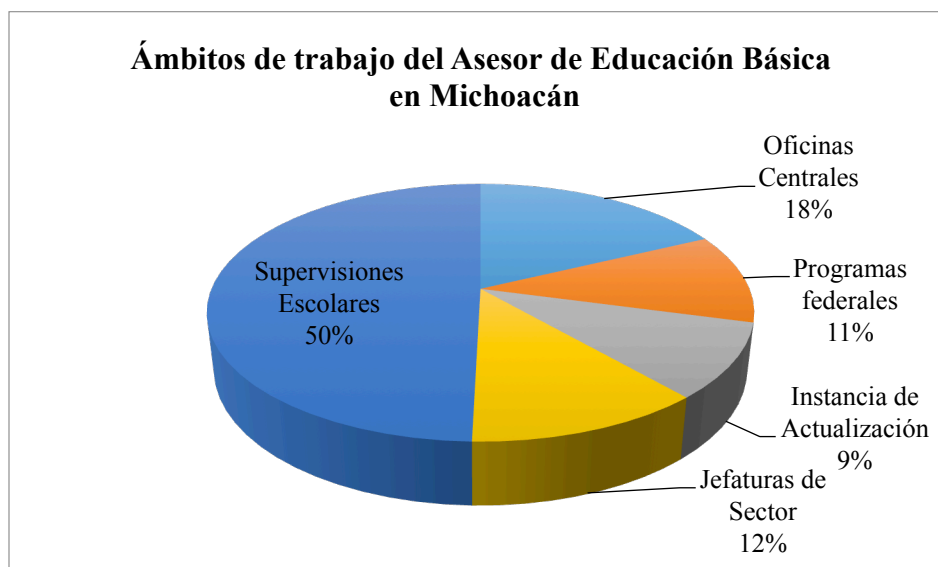


Gráfico 2. Ámbitos de trabajo del Asesor

EL SEN reconoce en “los asesores académicos las figuras que tienen la posibilidad de llegar regularmente hasta la escuela y resignificar desde lo local, las decisiones de las autoridades centrales para mejorar la calidad del servicio (...) Sin embargo, a pesar de los diversos programas de apoyo que a través de la acción asesora se hacen llegar a la escuela, los bajos resultados académicos de los estudiantes y la deserción escolar que aumenta con la edad de los alumnos, indican deficiencias serias en el sistema de asesoría”.(SEP-SAAE, 2012).

Si la calidad de la enseñanza es una consecuencia deseada de la actualización, hay evidencias suficientes de que existe una tendencia proporcional contraria a la esperada como lo dice García (1993) a mayor incremento genérico de programas de formación y de asesores en la estructura educativa, mayores índices de fracaso escolar. Por otra parte resulta paradójico que a pesar de que en los últimos diez años, los servicios de asesoría se han incrementado sustancialmente, el fracaso escolar no parece estar siendo contrarrestado con la actualización que reciben los docentes.

1.4. Criterios de Selección del Asesor Técnico Pedagógico

Desde los inicios de la creación de la figura del asesor, en la normativa oficial no existe un documento rector que precise los criterios para el acceso a la función, éstos se encuentran en diversos tipos de documentos propios de cada nivel y modalidad educativa y de distintas maneras, cada entidad tienen sus propios criterios y requisitos para regular el acceso y la selección de este personal.

1.4.1 Educación Preescolar

En el nivel de Preescolar se piden los siguientes requisitos:

- Escolaridad. Título de profesora de educación preescolar
- Conocimientos referentes al desarrollo del niño preescolar, psicología del adulto, conocimiento y manejo de metodologías propias del nivel preescolar y conocimiento del medio urbano.

- Actitudes de colaboración, disponibilidad de servicio, compromiso ante sus funciones, respeto a los demás, disponibilidad para el cambio y dinamismo en sus acciones.
- Aptitudes. Conocimiento y manejo de técnicas grupales, habilidad y hábito para el estudio e investigación y facilidad de palabra.
- Criterio e iniciativa para proponer modificaciones y efectuar aportaciones.
- Tener conciencia de la responsabilidad de sus funciones.
- Experiencia, mínimo dos años de servicio.
- Responsabilidad para cumplir obligaciones asignadas, tomar decisiones y compartir responsabilidades.
- Capacidad mental, de comunicación, facilidad de palabra, de convencimiento y agilidad intelectual para captar y transmitir ideas.
- Capacidad física, resistencia ante cargas de trabajo.
- Disponibilidad del tiempo que requieran sus funciones.

1.4.2 Educación Primaria

El nivel de Educación Primaria Regular, establece los siguientes requisitos:

- Escolaridad: Título de Profesor en Educación Primaria. Estudios de Normal Superior o Licenciatura en Educación Primaria, con conocimientos de: Pedagogía, Psicología, Organización y Administración Escolar.
- Experiencia. Mínimo 2 años en la Zona Escolar y haber participado en actividades de apoyo técnico– pedagógico.
- Criterio para manejar adecuadamente las relaciones humanas.
- Iniciativa para crear y proponer alternativas de trabajo y resolver problemas que se presenten en su área.
- Capacidad para realizar investigaciones educativas, socio-económicas, mediante el análisis y síntesis de la información.
- Actitud crítica, de servicio, de superación e institucionalidad.

1.4.3 Educación Secundaria

En la Educación Secundaria no existe una figura de ATP como tal, el Jefe de Enseñanza, realiza funciones similares a este y establece los siguientes requisitos:

- Escolaridad. Título de estudios a nivel Licenciatura en Ciencias de la Educación o áreas afines a la educación secundaria o grado de maestría.
- Experiencia docente o directiva de cuatro años mínimos.
- Criterio para tomar decisiones, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios.
- Capacidad para dirigir grupos, escuchar, asesorar, retroalimentar y relacionarse.
- Actitud de respeto, compromiso y responsabilidad.

1.4.4 Educación Indígena

En la Modalidad de Educación Indígena se crea en Diciembre de 2007, la figura de Asesor, mediante el ACUERDO número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico, en el que se define al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como el docente capacitado por su formación o experiencia quien es el encargado de proporcionar asesorías técnico pedagógicas a los maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena. Este es el único subsistema de Educación Básica en el que el asesor es seleccionado por convocatoria y examen de conocimientos.

Sus Reglas de Operación establecen que para ser ATP se requiere:

- Poseer estudios mínimos de licenciatura en educación o, en su caso, experiencia docente y/o directiva comprobada de un mínimo de tres años.
- Aprobar el examen de conocimientos y habilidades establecido en la convocatoria para la selección de ATP.
- Tener conocimiento de la problemática de la zona de supervisión a la que será adscrito, por lo cual se deberá considerar el que los solicitantes hayan desarrollado actividades técnico-pedagógicas y/o docentes previas en dicha zona.
- Ser docentes frente a grupo o miembro del equipo técnico estatal.
- Tener la competencia comunicativa en la lengua indígena requerida.

- Requisito del formato SEP 23-009 “Cédula de Registro de Aspirantes a Asesor Técnico Pedagógico”
- Participar en el proceso de selección cuando se emita la convocatoria.

La comisión de asesor puede ser ocupada por profesores elegidos con criterios no académicos, lo cual impacta en su profesionalización. En la práctica los criterios oficiales son unos, pero en la práctica operan procedimientos distintos para la elección del personal con funciones de asesoría, generalmente estos se basan en el amiguismo o la propuesta sindical. De acuerdo con Beatriz Calvo (2008) no existe un perfil claro de los asesores debido a la ambigüedad e indefinición de las funciones que desempeñan, esto impide identificar las competencias necesarias para definir el perfil del asesor.

Sin embargo cabe mencionar que del diagnóstico realizado en Michoacán por la Subsecretaría de Educación Básica en el año 2005, se rescatan algunos aspectos relativos a los requisitos de ingreso. Sólo un 20.5% no cubre el requisito de escolaridad mínima que es el grado de Licenciatura, y aunque en la práctica no se constituye como obligatorio, en gran porcentaje ingresaron a la función sin tener cubierto este requisito, pero realizaron sus estudios ya en el ejercicio de su función.

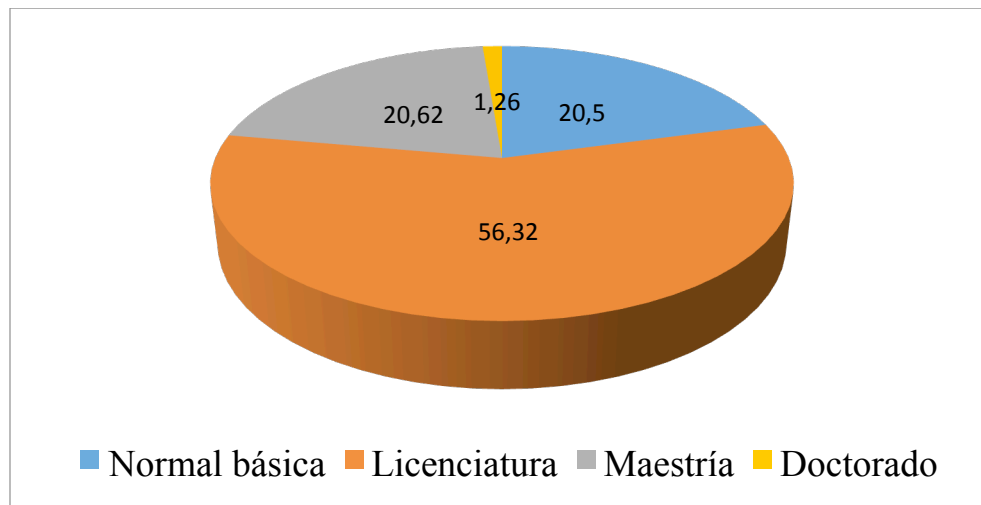


Gráfico 3. Escolaridad en porcentajes de los asesores de Educación Básica.

Este requisito y otros que no se cumplen, dan cuenta además del gran vacío que existe en cuanto la definición de un perfil profesiográfico acorde con el nivel educativo y su ámbito de desempeño, el cual es determinante para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de la función y las tareas propias de un sistema de asesoría. Un perfil profesiográfico de la figura del asesor, implica definir una serie de competencias genéricas, así como algunas habilidades, actitudes y roles que se requieren para el desempeño profesional dentro del contexto laboral donde se lleva a cabo. Tapia (2008) menciona que es un personal que carece de la formación básica necesaria para realizar labores de asesoramiento, de acompañamiento y apoyo a las escuelas, directivos y docentes.

1.5 El ATP en el Marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente

En el mes de septiembre del 2013, se publica en el Diario Oficial de la Federación el DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). El Artículo 3° de este decreto establece que son sujetos del Servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, los estados, el Distrito Federal y municipios, *así como los asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.*

La LGSPD establece que la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior será mediante concursos de oposición públicos creando para ello el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuya coordinación estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En lo que respecta a los Asesores técnicos pedagógicos dado que son personal docente comisionados en funciones de asesoría técnica pedagógica, estos tendrán la posibilidad de concursar para una promoción toda vez que se cumplan los siguientes requisitos:

- La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición.
- El personal seleccionado estará sujeto a un periodo de inducción durante dos años ininterrumpidos asistiendo a cursos de actualización profesional
- Al personal seleccionado se le aplicará una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función.

- Durante el periodo de inducción, el personal recibirá incentivos temporales y continuará con su plaza docente.
- En caso de que acredite la suficiencia en el nivel de desempeño al término del periodo de inducción (dos años) se le otorgará el “nombramiento definitivo “con la categoría de asesor técnico pedagógico.
- El personal que incumpla en el periodo de inducción, con la obligación de evaluación o cuando en ésta se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño correspondiente, volverá a su función docente en la escuela que el estado le asigne.

Para el caso de docentes que aspiren una comisión temporal de asesoría técnica pedagógica en la educación básica, la selección de estos se llevará a cabo mediante procesos de evaluación, objetivos y transparentes que la autoridad educativa local determine en el marco de los lineamientos que el INEE expida.

La LGSPD establece que para la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores así como los instrumentos de evaluación que para fines de permanencia sean definidos y autorizados conforme a la norma, en julio del 2014 se realizarán los concursos para el ingreso al Servicio Profesional Docente. Sin lugar a dudas esta normatividad garantiza que las figuras docentes implicadas en el Servicio Profesional Docente tengan el perfil requerido para las funciones de docencia, dirección supervisión y asesoría técnico pedagógica en la educación básica.

La convocatoria para seleccionar a los docentes que se desempeñarán temporalmente como asesores técnicos pedagógicos en Educación Básica y Media Superior considera dos vertientes:

- Asesor Técnico Pedagógico para docentes y maestros de taller de lectura y escritura.
Lenguaje oral y escrito
- Asesor Técnico Pedagógico en pensamiento matemático

El ATP especialista en lenguaje oral y escrito de preescolar y primaria proporcionará asesoría al maestro de aula y al maestro de taller de lectura. En el caso de la educación secundaria, la función del ATP consiste en apoyar el desarrollo de la lengua oral y escrita, o del pensamiento matemático a través del tratamiento de los contenidos de Español y Matemáticas y de otras asignaturas del currículo. En función de lo anterior el ATP especialista deberá, demostrar tanto conocimientos sobre la enseñanza de su especialidad, como conocimientos y

habilidades sobre la forma en que se relaciona su especialidad con los otros campos de conocimiento.

Con la creación de esta Ley por primera ocasión en la historia del Sistema de Asesoría Educativa se establece un perfil para ser ATP en Educación Básica con especialidad en Lengua Escrita y español. Asesor que deberá apoyar el trabajo que se desarrolla en la escuela, lo cual en teoría implica una forma distinta de asesoramiento.

Los requisitos para ser ATP idóneo son los siguientes:

1. Acreditar como mínimo el grado académico de licenciatura o equivalente
2. Experiencia de docencia frente a grupo de al menos 2 años en el nivel educativo.
3. Haber realizado funciones de apoyo técnico pedagógico por lo menos durante 3 años consecutivos en el nivel, tipo y modalidad educativa o asignatura de la asesoría.
4. Tener habilidades básicas en el manejo de tecnologías de información.
5. Presentar evidencia de los elementos contemplados en la ficha técnica (instrumento)
 - a. Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de Educación Básica.
 - b. Identifica como el desarrollo del lenguaje oral y escrito coadyuva a la formación de la ciudadanía de los alumnos de educación básica
 - c. Distingue acciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral y escrito que coadyuvan al logro de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la interculturalidad, la inclusión y la seguridad de los alumnos de educación básica.
6. No haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas institucionales en el servicio docente y técnico docente.
7. Tener nombramiento definitivo en la plaza que ocupa.

Con esta regulación de la LGSPD para el ingreso, permanencia, promoción, y reconocimiento de la actividad docente se da un paso para asegurar que el docente tengan los conocimientos y perfil requerido para las funciones requeridas y en relación a las formas de acceso excluye elementos político-sindicales, de parentesco o favoritismo que han prevalecido por años, como criterios opuestos a la formación académica o a las capacidades para el ejercicio de la actividad asesora.

Aspecto importante de la LGSPD es el establecimiento de la evaluación obligatoria como instrumento para garantizar la continuidad de los estándares requeridos para la función y el compromiso de incorporación a los programas de capacitación y formación continua necesarios para mejorar su práctica con base en los resultados de su evaluación. Si bien es cierto que los cambios no se dan por decreto las normas son elementos que ayudan a regular los sistemas.

CAPITULO II. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

Este capítulo sirve como marco de referencia del Sistema de Formación permanente de los docentes en servicio, entre ellos el docente comisionado como Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica. Los Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Básica forman las estructuras de asesoramiento y orientación formados por profesionales de educación, comisionados para realizar esta función, cuyo propósito central es colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, en la puesta en práctica del currículo y la mejora de la práctica docente. Su formación permanente es un requisito indispensable para el desarrollo profesional a más de ser un factor importante para el desarrollo del Sistema Educativo, en un sentido más amplio.

La formación es, por tanto un elemento fundamental ya que el asesor cuenta con una formación inicial que no le ha preparado para entrar en este campo ya que su formación de base es la de docente, hecho que implica una relación distinta con respecto al alumnado, pasando de la función tutor a la de acompañante, guía y orientador. Al asumir la función de asesor deja de ser el que imparte conocimientos para convertirse en un apoyo que ayuda a diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo rol nos insta a la formación permanente ya que como “docente comisionado” en funciones de asesoría requiere de una serie de cualidades y competencias para fungir como mediador, facilitador del aprendizaje o asesor. Un profesional formado, será una garantía para desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos niveles educativos.

1.1 Sistema Nacional de Formación Continua

El informe del Instituto Nacional de Evaluación 2015, relata que desde hace varias décadas, se han implementado diversas acciones de carácter federal y estatal para responder a las necesidades de formación continua de los docentes de educación básica. A nivel federal destaca la creación, en 1944, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que en 1971 se transformó en la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio. Desde mediados de la década de los años 70, los Movimientos de Reforma Educativa establecieron las

bases para un Programa de Formación Continua para Maestros en Servicio, dando origen veinte años más tarde al Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que en el año 2006 se convierte en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

Normativamente, el desarrollo de los procesos de actualización y capacitación está a cargo de las autoridades educativas estatales y se realiza con la participación de los Centros de Maestros. Las entidades tienen autonomía para desarrollar sus propios sistemas o programas de formación continua, o abocarse a los propuestos por la federación. En cambio, los profesores eligen libremente las actividades de superación profesional de acuerdo con sus intereses. En el largo ciclo de las Reformas Educativa, iniciadas en 1992 y hasta mayo del 2004, no se consideraba relevante la formación del personal que realiza labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado.

Paralelo a la creación del Sistema Nacional de Formación Continua se constituye el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) dado que el ATP juega un papel muy importante como “formador de formadores”. Se instala una Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuelas y definir un marco regulatorio para la organización y operación de un Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela en la entidades federativas acordes a sus contextos y estructuras educativas, proporcionando elementos para definir un perfil de ingreso, permanencia, movilidad y estancia académica en la escuela de los actores educativos que se desempeñan como asesores académicos, así como actualizar la normatividad teniendo como eje la atención a las necesidades académicas y educativas de las escuelas como elemento sustancial.

El 2005 la Comisión SEP Autoridades educativas, emitió el Documento “Orientaciones generales para constituir y operar el sistema de asesoría académica a la escuela” en el que reconocen tres instancias oficiales con facultad y obligación de proporcionar apoyo técnico a la escuela entre otras responsabilidades institucionales, las cuales serán responsables de constituir y operar el Sistema de Asesoría Académica a la Escuela.

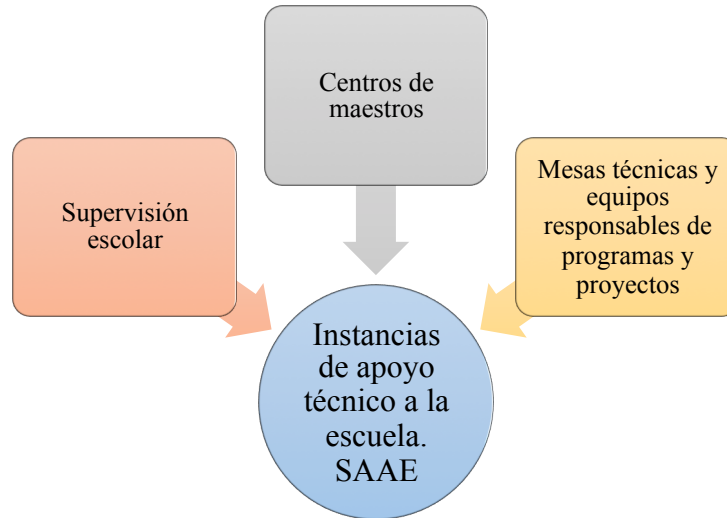


Figura 3. Sistema de Asesoría Académica a la Escuela

(Creación propia)

Es importante destacar que en este estudio se ratifica que el personal de apoyo técnico ha sido un apoyo fundamental en la operación del SEN independientemente de la instancia donde se ubique en las que se identifican tres funciones comunes de la actividad asesora.

- Tareas de control y administración
- Desarrollo de programas y proyectos federales y estatales
- Diseño y desarrollo de cursos y talleres de actualización

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, concibe la asesoría como un “proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza de y las prácticas educativas de directivos y docentes” (SEP-SAAE, 2005). Se le da la denominación de académica porque estará orientada a incrementar la calidad del aprendizaje de los alumnos y está dirigida a la escuela porque su propósito será generar condiciones favorables para el aprendizaje.

1.2 Contenidos formativos del ATP en el Marco del SAAE

En el apartado 4.5 relativo al asesor del SAAE, se perfilan los campos de conocimiento que debe dominar el asesor:

- Problemas y políticas de educación básica
- Principios y bases filosóficas de educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal.
- Planes y programas de estudio, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo a la educación básica.
- Organización y funcionamiento del sistema educativo así como la gestión, organización y cultura escolar de los diversos niveles y modalidades de educación básica.
- Procesos de asesoría y mejora educativa.

El SAAE, se constituyó como un conjunto de acciones para que las secretarías de educación de cada entidad pudiesen regular y emitir la normatividad que precise y oriente el servicio de asesoría así como los mecanismos de selección, permanencia y la formación del asesor académico. En el caso de Michoacán, el SAAE, generó el interés para la realización de un diagnóstico de la situación de los asesores técnico pedagógicos, su ubicación, funciones, perfil profesional y los mecanismos de acceso a la función.

Otra de las acciones importantes que se desplegaron en el Estado de Michoacán fue el interés por la formación del asesor a partir del 2005 se incluyeron cursos, diplomados y talleres en el marco del Programa Nacional de Actualización y los Cursos Estatales de Actualización, sin embargo no hubo avances en la construcción de una propuesta estatal para regular, el acceso, la función y la situación laboral del asesor.

El asunto de la asesoría nuevamente se convierte en tema de la política educativa en el 2008, año en que se establece la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), compromiso que se estableció para llevar a cabo una reforma curricular en la Educación Básica orientada a lograr que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan desenvolverse en diferentes ámbitos a lo largo de su vida, que da lugar al plan y programas de estudio 2011, y la introducción de estándares curriculares como indicadores del desempeño de los alumnos.

Uno de los puntos básicos de la reforma curricular considera el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional del personal de asesoría, para cuyo propósito se dispone que en cada

entidad federativa deberán integrarse las Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS) para los tres niveles de la Educación Básica con el apoyo de sus autoridades educativas locales para impulsar la Reforma Integral de la Educación Básica y el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

Cabe mencionar que Michoacán es uno de los estados en los que el magisterio ha mantenido una fuerte resistencia a la Reforma Integral de Educación básica (RIEB), situación que limitó la constitución del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela y la conformación de un modelo regional de Asesoría Académica a la Escuela, como lo estipula el Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Este acuerdo propone la conformación de unidades de apoyo próximo a la escuela, donde se agrupen los equipos de supervisión y las instancias de formación con Asesores Técnico Pedagógicos, quienes realicen la función de asesoría y acompañamiento a las escuelas.

La propuesta consensuada con las entidades federativas, la Subsecretaria de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y la Coordinación Nacional de Fortalecimiento del Logro Educativo, convocó a los representantes educativos de cada uno de los estados a participar de los grupos de discusión para la formulación de la propuesta de Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela, desde un enfoque regional, la cual consideró cuatro ejes para delinear el Mapa General del Modelo del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela:

1. Modelo de gestión para la operación de la asesoría académica a la escuela.
2. Profesionalización de la asesoría académica a la escuela.
3. Desarrollo de orientaciones y marcos normativos.
4. Seguimiento y evaluación.

Respecto al eje de profesionalización de la asesoría académica a la escuela, se planteó la pretensión de implementar mecanismos de profesionalización de las figuras que brindan asesoría y acompañamiento académico a las escuelas de Educación Básica. En el Marco del SAAE, la profesionalización “se entiende como el proceso de adquisición de los rasgos deseables del perfil del asesor, el cual, en tanto que se define por un conjunto de competencias específicas, sólo se logra al completar la práctica con la teoría, mediante un ciclo formativo que integra las prácticas de apoyo a las escuelas en un contexto de acción regional, el análisis de las situaciones que afectan el logro educativo, el estudio de temas específicos con apoyo de pares o instituciones

formadoras de docentes, la formulación de estrategias de solución y la reflexión sobre el propio desempeño” (SEP-SIRAAE, 2012).

La profesionalización de la asesoría académica a la escuela es, en ese sentido, una estrategia académica con carácter regional que deberá construir cada estado para apoyar la conformación de trayectos formativos específicos para la solución de problemas focalizados que afectan el logro de los aprendizajes en cada una de las escuelas que se atiende.

Este análisis histórico que da cuenta de la configuración del asesor pedagógico obliga a reconocer la aseveración de Nieto (1993) quien advierte la carencia de un cuerpo de conocimiento común y especializado para ejercer la función de asesoría, señalando como elemento crítico el proceso de formación del sujeto asesor.

1.3 Resultados de evaluación: Preparación Profesional

Colocar al asesor como agente de las políticas educativas implica, por un lado, poner en valor la formación recibida que le capacita como agente facilitador para el cambio de la escuela. Por otro lado, esta posición que le asigna la administración conduce a preguntarse de qué manera puede este profesional colaborar para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar de modo que se garantice la calidad de la enseñanza.

El Asesor como figura de apoyo a la estructura del sistema se ha enfrentado desde su creación a varios retos que implican la transformación no solo de su hacer sino de la configuración de una identidad profesional, retos que implican necesariamente no solo transformar o reconceptualizar la función, sino también definir y fortalecer aquellas habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas en las llamadas competencias profesionales que le permitan delinear un rol profesional propio para avanzar hacia la transformación de su desempeño como agente de vinculación entre el sistema educativo, los programas de apoyo, la supervisión escolar y la escuela.

La necesidad de una identidad propia y la apropiación de competencias para el desarrollo de la función ha sido propicia para los asesores se agrupen en colectivos autogestivos de su propia formación asumiendo lo que Tapia (2008) llama posición de responsabilidad y de acción profesional comprometida con la mejora de la práctica docente y directiva.

Los colectivos Xangari, en el estado de Michoacán del cual la autora de esta tesis formo parte y el Xinantecatl, del Estado de México, vinculado éste último a la iniciativa de red de colectivos docentes conocida como TEBES (Transformación de la educación básica), son grupos que se han conformado en un intento de responder a sus necesidades de aprendizaje situado en sus condiciones concretas de desempeño.

A pesar de la importancia concedida a la figura del asesor como agente facilitador, las investigaciones aunque escasas se han centrado en las deficiencias de su perfil profesional y la desarticulada formación para la función asesora, pero existe un gran vacío en estudios centrados en las competencias de los profesionales de la asesoría y propuestas formativas acordes a los diversidad de los espacios donde éste se desenvuelve.

1.4 Retos en la formación del ATP

Tapia (2008) refiere que el agente asesor se encuentra en construcción y sus formas de actuación manifiestan tensiones entre el ser y el hacer. El autor señala como elemento crítico el proceso de formación del sujeto asesor identificando tres grandes desafíos: el teórico, el político y el práctico, entendidos como la necesidad de producir investigación en este campo, la redefinición de su función y la generación de programas destinados a su formación profesional.

- El desafío teórico remite a la necesidad de producir conocimiento sobre el quehacer del asesoramiento en México, sobre la naturaleza de las prácticas y sus contextos de actuación.
- El desafío político alude a la necesidad de establecer definiciones sobre la función de la asesoría y sobre los sujetos que la desempeñan, hace falta una definición político institucional del sujeto en términos de los saberes requeridos para el asesoramiento, más allá del dominio técnico de enfoques y contenidos de planes y programas.
- El desafío práctico sugiere la definición de estrategias operativas que permitan ampliar la cobertura de los programas sistemáticos de formación para el asesoramiento.

Responder a estos retos nos lleva a plantear también nuevos cuestionamientos acerca de propuestas formación continua y la adopción de un modelo formativo y la definición de competencias que requieren los asesores pedagógicos para su intervención en los diversos

contextos en que se desempeña. La propia evolución de la figura del asesor educativo, su proceso de selección, la indefinición de sus funciones, sus condiciones de trabajo, su incidencia en la labor formativa han sido fuente de muchos artículos, estudios e investigaciones.

De acuerdo al ámbito de trabajo donde se ubique el asesor, realiza una gran diversidad de actividades como lo corrobora el estudio de Luque, Vázquez y Cordero (2009), es por eso que se dice que el asesor realiza funciones “polivalentes” sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque: a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con la orientación académica que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares. (SEP, SAAE, 2005, p.11).

CAPITULO III. ESTADO DEL ARTE

El origen, los fines y la situación actual de la asesoría educativa en México generan la necesidad de investigar, revisar y analizar literatura disponible respecto a la acción asesora y la formación del sujeto asesor en el ámbito educativo. El estado del arte constituye un instrumento de apoyo para futuras investigaciones ya que es una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado (escrito en textos) dentro de un área específica y obtener un balance sobre las tendencias de investigación e identificar los vacíos.

En este apartado se analiza la información documental acopiada para construir una aproximación a un estado del arte reflexivo respecto a la asesoría educativa, y la formación del asesor en el lapso del año 2000 al 2014. Para la construcción del estado del arte se procedió a la búsqueda, recopilación y sistematización de la información relacionada con el tema, herramienta importante en el acopio de información lo ha constituido la internet para llegar a fuentes de investigación como son tesis de grado disponibles en la red de universidades españolas Dialnet, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/>, así como la página Tesis doctorales en red, disponible en: <http://www.tdr.cesca.es/>) y Tesis doctorales en Red disponible en <http://www.tdx.cat/> .

Otras fuentes de información utilizadas fueron ponencias sobre el tema presentadas en el IX, X, XI y XII Congreso Nacional de Investigación Educativa patrocinado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; artículos presentados en las siguientes Revistas electrónicas: Revista Iberoamericana de Educación disponible en <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>; Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>; REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación disponible en <http://www.rinace.net/reice/>, así como artículos publicados sobre el tema en revistas educativas en el contexto de América Latina y España dependientes de Instituciones de Educación Superior como la Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de Talca en Chile, Universidad de Oviedo, entre otras.

Con la información obtenida se inició proceso de análisis centrado en procedimiento investigativo de como diferentes actores en contextos diversos han tratado el tema de la asesoría educativa y la formación continua del asesor educativo, lo que han encontrado en el proceso, las tendencias hacia donde se mueve la investigación en estos así como los resultados o productos y

de forma contribuyen estos a la resolución de las problemáticas presentadas en el campo de la asesoría educativa y la formación de asesores.

3.1 Literatura Científica

La literatura proveniente de Revistas Nacionales e Internacionales especializadas en educación, aportan conocimientos en el campo de la asesoría centrados en las siguientes dimensiones: *Modelos de orientación y asesoría, el Asesoramiento como sistema de apoyo externo y la Formación del orientador.*

Cabe señalar que la producción de literatura en este campo en un periodo de 10 años atrás es muy basta e interesante en Revistas Españolas como *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado; Revista Iberoamericana de Educación, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, de las cuales se han seleccionado aquellas cuyo contenido se apega a los propósitos de esta investigación.

La difusión de las ideas europeas del movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, interesado en poner en marcha procesos de cambio para que un centro pueda incrementar su calidad y, con ello, el desarrollo de sus estudiantes, propició la necesidad de hacer investigación en el contexto iberoamericano en el que participaron cinco equipos de investigación liderados por el equipo de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España), el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) (Chile); el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México); un tercero del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) (Perú), y el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (República Bolivariana de Venezuela).

Este equipo de investigadores afrontó la tarea de verificar la adecuación del modelo europeo a la realidad social y educativa de Iberoamérica. La línea de investigación de eficacia escolar tiene como objetivo saber qué características poseen las escuelas y las aulas que consiguen que todos sus estudiantes aprendan (Murillo, 2005). Los resultados de esta investigación se publicaron en la Revista Iberoamericana de Educación. N° 55 (2011), por F. Javier Murillo Torrecilla en el artículo *Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica*. A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación se desarrolló un modelo iberoamericano de

mejora de la eficacia escolar y, a partir de él, estarían dadas las condiciones para traducirlo a una serie de propuestas de acción dirigidas tanto a docentes como a administradores y responsables políticos.

En los resultados, de los factores para el cambio escolar destacó la dirección escolar como el factor más importante para la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de un proceso de cambio y un factor asociado a este resultó el apoyo por parte de los *asesores externos*. “Apoyo de agentes externos de cambio: la existencia y disponibilidad de los asesores de cambio, o incluso inspectores, puede ser el mejor recurso externo para el proceso de transformación escolar, que así dota al centro de conocimientos, materiales y retroalimentación, lo que puede resultar fundamental” (Murillo, 2011).

El movimiento de Mejora Escolar de la Eficacia Escolar tuvo una fuerte influencia en las Políticas Educativas de México, la cual influyó en la orientación de los Servicios de Asesoría. En este marco, se conformó un grupo de trabajo nacional para desarrollar una nueva propuesta de asesoría a las escuelas (SAAE) tomado como referentes documentales los textos de José Domingo Segovia, Juan M. Escudero Muñoz, Víctor Hernández Rivero entre otros.

Las aportaciones de Segovia (2010) en su escrito “*Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*” permite analizar el asesoramiento educativo como una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo en la que proceden revisiones y re-significaciones. En este sentido, el artículo propone orientar correctamente el debate de la revisión de la práctica asesora. Para lograr la mejora de la educación se necesitan, en primer lugar, comunidades de aprendizaje comprometidas, en cuyo seno están las claves de una mejor enseñanza para todos y del desarrollo profesional de los docentes, *así como apoyo y asesoría*.

El autor advierte que no todos los *modelos de asesoría* son aptos para incidir en la mejora educativa, el apoyo del asesor debe establecerse en una relación democrática, *en un escenario de colaboración profesional*, a lo largo de un proceso y con un propósito ético, teniendo en cuenta que cada procedimiento debe adaptarse al contexto y a la cultura con la que trabaja para transformarla desde adentro. Ética, técnica y emoción deben conjugarse dialécticamente para posibilitar la participación auténtica y la emergencia de un significado compartido y un compromiso profesional. Para lograr este propósito, cada sistema, y cada *sistema de apoyo*, debe

hacer su recorrido, su propio camino y a su ritmo. De nada valen las transferencias simples y directas, descontextualizadas.

En este mismo sentido de la mejora escolar, Claudia Romero publica el artículo *Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación*. Rodríguez (2008) parte del supuesto de que el Asesoramiento Escolar es una función que, bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconstrucción tanto de la “gramática escolar” como de la “gramática del cambio”. Tomando como base diversos estudios de casos de prácticas emergentes de Asesoramiento en procesos de Mejora Escolar observa que el Asesoramiento Escolar puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un re-conocimiento de la práctica cultural de “hacer escuelas” y también de mejorarlas. El cambio educativo implica reconvertir la identidad del Asesoramiento Escolar como función dirigida a dinamizarlo y sostenerlo como una “dramática”, un “actuar en situación” con tres componentes: el escenario, el texto y la actuación, en el que el Asesoramiento se presenta como una experiencia vital, democrática, de colaboración, que conduce a la transformación del sentido escolar.

Segovia y Romero coinciden en la necesidad de crear una relación dialógica de colaboración, junto a la transformación por la autorreflexión lo que perfila un modelo colaborativo de asesoría y la configuración de un sistema de apoyo capaz de concretizarlo. Víctor Hernández Rivero (2002), aborda en su artículo *“Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos”* las dificultades para la configuración de este servicio. El autor advierte que a la hora de diseñar estos *sistemas de apoyo educativo* las posibilidades son múltiples y complejas. En otras palabras, la apariencia y configuración que adoptan sus estructuras, así como la naturaleza del asesoramiento o ayuda que ofrecen, viene condicionada por factores muy diversos en los que es conveniente considerar tres dimensiones:

- La **dimensión estructural** o nivel de decisiones políticas (nacional, regional o local), que incluye todas aquellas características relacionadas con el diseño general del sistema de apoyo. Constituye la estructura o **esquema organizativo del servicio de asesoramiento**. Cuestiones como el número y tamaño de las unidades organizativas que constituyen el servicio y las relaciones entre ellas, la financiación y recursos a emplear, el *perfil de los profesionales* que las constituyen, *las finalidades y objetivos del servicio*, pueden ilustrar el tipo de decisiones que engloba esta dimensión.

- La **dimensión estratégica** o nivel de coordinación general, referida a todas aquellas cuestiones en torno al tipo de estrategias básicas que se emplearán para proporcionar apoyo a las escuelas y profesorado. Constituye el *modelo de actuación del servicio*. Por ejemplo, algunas de las posibles opciones estratégicas podrían ser ayudar a las escuelas a implementar reformas nacionales o apoyar al profesorado y los centros para que diseñen y desarrollen sus propias innovaciones; proporcionar información como ‘feedback’ a partir del análisis de la práctica educativa o bien capacitar al centro para que por sí mismo realice sus propios análisis y desarrolle modelos de resolución de problemas.
- La **dimensión operativa** o nivel de decisiones de zona y equipo, que contempla todos aquellos aspectos y decisiones que se refieren al tipo de acciones deliberadas que tienen lugar en el trabajo cotidiano de los servicios de apoyo externo. Aquí las decisiones son tomadas por los propios equipos y personal que desempeña roles de asesoramiento, que suele tener cierta libertad con respecto al modo de relacionarse con escuelas y profesores. Por ejemplo atender y centrar el esfuerzo de asesoramiento en una sola escuela o repartirlo atendiendo a muchas; priorizar la atención hacia aquellos centros con mayores posibilidades de éxito o bien atender prioritariamente a los centros y profesores más necesitados.

Revisar el tema de la Asesoría educativa desde diversas aristas abre nuevos campos potenciales de estudio, análisis e investigación en la configuración de los sistemas de apoyo externo, como puede verse los factores que intervienen son múltiples y diversos además de que estos pueden estar estrechamente relacionados o bien ser causa de otro, como lo es el asunto de la formación de los agentes que ofrecen asesoramiento y apoyo a los centros educativos y profesores. Una arista poco explorada en la literatura.

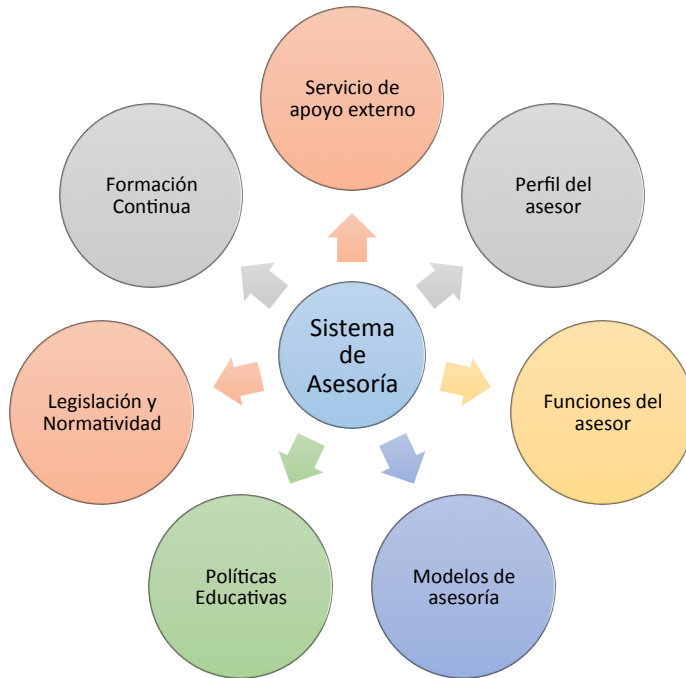


Figura 4. Campos de indagación en la investigación del Campo de la asesoría educativa.

(Creación propia)

En este punto podemos hacer un corte para dar respuesta a la pregunta ¿Qué campos de indagación se han definido y reconocido como directamente relacionados con el tema de la investigación?

3.2 Tendencias de investigación en trabajos de Tesis

Un aporte importante al campo de la investigación en el tema de la Orientación y Asesoría educativa, proviene de investigaciones de Tesis Doctorales, todas ellas realizadas en un lapso de tiempo de 2002 al 2012 en Universidades de España, con temáticas sobre la *sistema de apoyo externo, evaluación de los equipos de asesoramiento externo, funciones del asesoramiento, perfil del asesor y estilos de asesoría.*

La mayoría de los sistemas educativos públicos cuentan con una diversidad de profesionales que desde estructuras reguladas y organizadas, ofrecen al profesorado y los centros educativos una serie de servicios y funciones de asesoramiento y ayuda pedagógica. Víctor

Manuel Hernández Rivero (2002) en la tesis doctoral titulada Sistema de apoyo externo a la escuela de la Universidad de la Laguna, expone un amplio estudio sobre la función de asesoramiento que llevan a cabo en el sistema educativo canario los principales Servicios de Apoyo Externo a los centros escolares, esto es, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP), y el Servicio de Inspección de Educación (IE) en la CC.AA., de Canarias. Aborda el diseño y desarrollo de la investigación, con un enfoque Mixto utilizado el cuestionario y grupos de discusión.

En las conclusiones obtenidas bajo el proceso de análisis expresa que el profesorado participante valora positivamente la forma en que los sistemas de apoyo afrontan sus funciones asesoras. El modelo de actuación de los agentes externos parece acercarse más a una atención colaborativa donde se potencia el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones. Es evidente que el profesorado tiene poca información relativa a los sistemas de apoyo. Los contactos mantenidos tienden a ser escasos, puntuales y periféricos. En concreto, los objetivos planteados han pretendido, por un lado, generar conocimiento que permitiera componer un marco comprensivo sobre la naturaleza del asesoramiento ofertado por estas estructuras, sus modelos de actuación, organización y relación. Por otro lado, identificar los principales problemas con que se enfrentan y hacer propuestas de mejora. En suma, los sistemas de apoyo educativo constituyen un ámbito en el que se dan cita decisiones administrativas, políticas, profesionales, institucionales y educativas de gran importancia para el conjunto del sistema educativo.

En la misma línea de indagación de los Sistemas de Apoyo Externo Joan de Diego Navalón (2006) presentó la Tesis Un Modelo de Evaluación para los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (E.A.P.) La investigación se enmarca dentro de la perspectiva o paradigma de investigación de corte crítico por lo que respecta a su clara intención de ser útil para la comprensión y la transformación de la práctica del asesoramiento y la educación. El objetivo de la tesis es la propuesta de un modelo de evaluación de la práctica asesora, algunos de argumentos que presenta sobre la necesidad de evaluar la práctica de los EAP es la dificultad para la identificación de la intervención de los asesores y la ausencia de criterios o indicadores que puedan utilizarse para valorar la calidad de su trabajo dado que se les demandan actuaciones que precisan de conocimientos y competencias cada vez más variadas. En general sus funciones se relacionan con la ayuda a los docentes para que puedan llevar a cabo las innovaciones tal como

se han pensado desde los grupos que las proponen en un clima de cuestionamiento de la eficacia de las instituciones escolares y de cambios acelerados.

Navalón (2006) llega a las siguientes conclusiones:

- El asesoramiento es una intervención indirecta, por tanto los resultados o efectos no se pueden apreciar directamente sino a través de la acción de otros.
- El asesoramiento es una práctica controvertida por cuanto, a menudo, el servicio ha sido creado por la administración o quien patrocina una innovación. Está inmersa, por tanto, en una red de interdependencias entre el encargo y la demanda. Esto hace difícil saber cuáles son los referentes de valoración de su tarea.
- El encargo suele incluir diferentes funciones, esta multifuncionalidad del asesoramiento en educación precisa de formas de evaluación capaces de tenerla en cuenta.
- El asesoramiento, además de tener que atender a encargos y demandas múltiples, incluye la necesidad de trabajar a través de la comunicación, su tarea se desarrolla mediante la interacción constante con profesionales, instituciones e usuarios. Requiere, por tanto, además de los conocimientos teóricos y prácticos sobre aquellos aspectos sobre los que puede asesorar, de otro tipo de conocimientos y estrategias de tipo relacional o comunicativo.

Una contribución importante de este estudio es el modelo de evaluación que ha mostrado su utilidad para sistematizar la reflexión sobre la práctica, a través del establecimiento de procedimientos, planificación del proceso, uso de registros de las discusiones, creación de instrumentos para profundizar las reflexiones, recopilación de datos, redacción de informes, etc. Esta utilidad ha sido reconocida y valorada por los componentes de los respectivos EAP ya que, a menudo, la dificultad para dedicar tiempo a tareas reflexivas y la falta de elementos estructuradores hacen que las reflexiones y revisiones se diluyan dejando una sensación de inconsistencia.

De entre las líneas que deja abierta esta investigación es de continuidad y de ampliación de la evaluación de los equipos de asesoramiento y la extensión del modelo al estudio de otros servicios educativos que forman parte de la red de apoyo externo a los centros. Otra línea de trabajo importante sería el análisis de las propuestas de mejora que van resultando de las diferentes aplicaciones del modelo y de su implementación real.

Una investigación relacionada con las funciones del asesoramiento, perfil del asesor y estilos de asesoría es la que Ana Cobos Cedillo (2010) presenta con el Título La Construcción del Perfil Profesional del Orientador y de la Orientadora. El problema de investigación que plantea es la construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de Málaga. Su investigación se realiza desde la perspectiva fenomenológica, porque pretende comprender y conocer un proceso y una realidad desde la perspectiva de sus protagonistas. Estudio cualitativo que utiliza técnicas e instrumentos propios de este paradigma de investigación, tales como la entrevista con profundidad, los relatos autobiográficos y el grupo de discusión.

Esta investigación a través de su informe, aporta amplio conocimiento de factores asociados al perfil del asesor como lo son importancia de la identidad del asesor, y la revisión de la legislación respecto al objetivo y orientación de los servicios de asesoría. Las conclusiones más relevantes de su investigación son las siguientes:

- Considera que la administración educativa debería especificar los perfiles profesionales del orientador que necesita para conseguir sus objetivos. Concretar qué competencias debe desarrollar y para ello, definir en qué debe consistir la cualificación de los y de las profesionales con que va a contar.
- Las trayectorias profesionales de los orientadores y orientadoras son tan diversas que es difícil encontrar nexos para el establecimiento de una identidad común.
- La administración educativa se ha servido de los y las profesionales de la orientación para implantar innovaciones.

Por todo ello, la identidad profesional todavía es un asunto pendiente, que quizá tenga alguna oportunidad de resolverse con una especialización en orientación educativa. Si esto se llevara a cabo, al menos, aportaría uniformidad a la formación inicial de estos y estas profesionales, porque la formación de la identidad profesional, no sólo debería ir ligada al desarrollo de unas funciones profesionales, sino también a una construcción que comienza en la formación inicial, como ocurre en otras profesiones, cuya identidad está más consolidada socialmente.

Mayoritariamente, los orientadores y orientadoras acceden a la orientación por motivación intrínseca y se sienten muy comprometidos con su trabajo. En nuestra investigación hemos encontrado que la mayoría de los y las profesionales de la orientación decidieron trabajar en esta

especialidad, motivados y motivadas por el deseo de ejercer esta profesión. Asimismo, consideran que desde la orientación pueden desarrollarse como profesionales que ayudan a otras personas.

En el estudio de la historia de la orientación y de las trayectorias profesionales de los orientadores y orientadoras encontramos que cada avance que se ha hecho en el desarrollo de la orientación va aparejado a una innovación en el sistema educativo y viceversa. La inestabilidad de la normativa en educación perjudica gravemente al sistema educativo. La percepción de los y las profesionales del sistema educativo es que la administración lleva décadas dando palos de ciego, cambiando las normativas, constantemente, aprobando nuevas leyes generales con cada nuevo giro político en el Parlamento.

Del mismo modo, tampoco existe un modelo de orientación para el Estado Español. Encontramos tantos modelos como comunidades autónomas y ello dificulta también el desarrollo de la identidad profesional y el desarrollo práctico de la orientación. Por ello, es preciso que se llegue a un acuerdo de mínimos, es decir, al establecimiento de unas bases comunes para la orientación en España.

Después de una exhaustiva búsqueda de trabajos de investigación sobre la formación del sujeto asesor se observa un vacío en torno a este tema, pues aunque las trabajos llegan en algún punto a reflexionar sobre la importancia de la formación del asesor, no se tocado a profundidad el tópico, por lo representa un fuente potencial de indagación.

3.3 Tendencias de Política Educativa en Latinoamérica

Dado el contexto en el que se realiza la investigación de esta tesis, en la década comprendida entre el 2005 y el 2015, el tema de la asesoría educativa en México ha estado presente en los documentos del Sistema Educativo Nacional. Con la colaboración de académicos como Jesús Domingo Segovia, Antonio Bolívar y Serafín Antúnez, se han producido textos en colaboración con especialistas nacionales en el tema de la asesoría educativa en los que destacan las aportaciones de Alberto Arnaut Salgado y Rosa Oralia Bonilla Pedroza así como documentos de política educativa en México que sientan las bases para el establecimiento de acuerdos o decretos legislativos para normar los servicios de asesoría y la reciente Ley general del Servicio Profesional Docente.

El Sistema Nacional de Formación Docente ha impulsado y/o promovido el diseño de cursos para Asesores Técnico Pedagógicos en los que se toman como documentos básicos para el análisis textos relacionados con temas relacionados al Proceso asesor, los ciclos de asesoramiento, la supervisión técnico pedagógica, la asesoría académica a la escuela, el servicio de asistencia técnica a la escuela.

Uno de los textos base titulado Principios Generales de la Asesoría a los Centros Escolares, de Serafín Antúnez, retoma la línea de los factores de eficacia de los centros educativos desde las contribuciones más relevantes de la investigación educativa, relacionadas con los procesos de mejora escolar, se coincide en la afirmación de que para que se produzcan innovaciones sustantivas en los centros escolares son necesarios dos dispositivos. Uno, dentro de los propios centros, a manera de motor que motiva y dinamiza los procesos de cambio, que se suele identificar en los directivos escolares y en líderes informales fundamentalmente; y el otro, situado fuera de las escuelas, que permite, alienta, ayuda y facilita aquellos procesos, que se asocia a los servicios de apoyo externos y, de entre ellos, a las personas asesoras, esencialmente.

Con base en este razonamiento Oralía Bonilla Pedroza (2006) enfatiza la importancia de renovar o fortalecer los servicios -internos y externos- de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas. La autora sugiere que si consideramos a la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso del asesor y asesorados para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas, nos damos cuenta que tal concepción no coincide con la realidad de nuestro sistema educativo, porque aunque en México contamos, con personas, instancias y servicios establecidos institucionalmente para apoyar a la escuela, no es sino hasta la reforma educativa de los noventas que se inicia una reflexión sobre sus funciones y formas de trabajo en relación con las escuelas y la mejora educativa.

Desde esta mirada el asesoramiento abre la posibilidad de reflexionar las repercusiones de sus cambios como una forma de mejorar la escuela. El texto *Asesorar es Acompañar* de Montse Ventura (2002), plantea la necesidad de entender el asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes, significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado: rutas, espacios y tiempos donde poder hablar de inquietudes, necesidades o

problemas. El asesoramiento es por consiguiente, una forma de reconocer las dificultades y adversidades cuando la tarea pedagógica supone cambiar todo o parte de aquello que está establecido para mejorar la escuela.

3.4 Investigaciones presentadas en Congresos Nacionales e Internacionales

Una fuente relevante de información es la que aportan los trabajos de investigación presentados en Congresos Nacionales de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) en el área Sujetos de la Educación, con el tema de la asesoría educativa, la cual se ha focalizado en aspectos relacionados al *Perfil Profesional* del ATP, las *funciones* que realiza y la *formación* requeridas para la función asesora.

Calvo (2007) aborda el tema del asesor desde un enfoque cuantitativo partiendo de la base que el asesor es pieza clave del SEN y la supervisión escolar en la realización de las diversas tareas administrativas que tiene que efectuar con otras instancias para la operación de programas y proyectos pedagógicos federales y estatales, asesoría y actualización de docentes. Los hallazgos de su investigación ponen de manifiesto que no existe un perfil claro de los asesores debido a la ambigüedad e indefinición de las funciones que desempeñan pues al estar sujetos a la disposición de su autoridad inmediata deben realizar las actividades asignadas. Entre los hallazgos expone que los ATP's se forman en la práctica, pues no cuentan con una preparación o capacitación especializada que los prepare para las tareas que deberán realizar. En lo referente a su profesionalización considera que es necesario definir líneas y contenidos de especialización para mejorar la calidad en la formación de los asesores técnico pedagógicos e impactar en el mejoramiento de la calidad educativa.

López C., Reyes H. y Guerra R. (2009) bajo un metodología mixta, apoyada en técnicas cuantitativas y cualitativas presentan los resultados de un diagnóstico en el que participaron asesores del estado de San Luis Potosí (México) estudio que da cuenta de la indefinición del rol de asesor así como de las funciones específicas de asesoría. El sujeto asesor se asume como eje de reproducción de programas de la política educativa e identifica su práctica asesora en un modelo de intermediación entre la administración educativa y el profesorado. Los ATP, perciben la necesidad de una formación en varios aspectos sobre todo en aspectos pedagógicos como

diseñar y ejecutar proyectos de intervención y de innovación pedagógicos desde y para la escuela.

Las conclusiones de sus investigación registran la existencia de diversas concepciones del rol del asesor y una limitada intervención en la dimensión pedagógica derivada de la sobrecarga administrativa y la multiplicidad de actividades por tanto también existen diversas percepciones de los aspectos que deben formar parte de su preparación y actualización para desempeñar adecuadamente su función, ya que esta depende de las demandas de los proyectos y programas que opera. En esta diversidad de conceptos la identidad profesional del asesor se construye de acuerdo a diversas circunstancias personales y profesionales influidas por el contexto educativo en el que se desempeña.

Sánchez R., Cordero A. y Bocanegra G. (2009) Exponen los resultados de sus trabajos de investigación cuantitativa apoyados en el cuestionario como herramienta para obtener la percepción que los asesores técnico pedagógicos tienen de la función que desarrollan y de sus expectativas para mejorar su desempeño. A través del análisis de estas percepciones se perciben las contradicciones de la política educativa entre el deber ser y el hacer, lo que se refleja en el hecho de que el asesor maneja un discurso y en la práctica no existen condiciones para actuar conforme a éste, ya que dependen de los mandatos del supervisor escolar. Las actividades que realizan están relacionadas con los programas de apoyo, su participación gira en torno a estos y las acciones que implementa la federación y que son asumidas como de aplicación obligatoria.

La definición del concepto de asesoría está vinculada a las acciones de los programas de apoyo educativo, estos, se refieren a asesorar, acompañar, orientar, guiar, la cual proviene del discurso oficial. Los ATP reconocen que gran parte de sus tareas son de tipo administrativo que se derivan de los programas, acciones que poco le satisfacen, las actividades que encuentran más satisfactorias son que tienen que ver con la asesoría docente y de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, aunque son las que menos realizan.

Vargas Segura (2009), utiliza la observación participante, la escritura de historia de vida, que en este caso se circunscribió al trayecto formativo de los asesores, la entrevista no estructurada y también al uso del registro como técnica y al diario de campo como instrumento específico de investigación. El estudio pone de manifiesto que ATPs han logrado crear un discurso, una serie de expresiones propias a su tarea, con términos como impacto, asesoría, función, oferta, calidad, seguimiento, ayuda, apoyo, acompañamiento pedagógico o académico,

competencias, todos ellos son términos de su discurso cotidiano, aunque la mayoría no es consciente de cómo lo fue conformando; se pudiera plantear que difícilmente es consciente de la trascendencia de su propio discurso para con los demás, y qué consecuencias tiene la relación dialógica que establece tanto desde el punto conceptual como en el desarrollo de las actividades que devienen de su relación de asesoría. En este estudio también se identifica que la normatividad y las funciones que se le asignan al ATPs, lo conciben como un ser constituido pedagógicamente desde el momento en que asume esa responsabilidad, y por lo tanto, su compromiso es que las decisiones de política educativa, operen, funcionen y se logren resultados cuantificables, útiles para el servicio y que se utilicen los materiales bajo su responsabilidad.

Nájera (2011), presenta una ponencia basada en una investigación descriptiva y relacional del sector de la formación de docentes, centra su atención en una de las funciones que realiza el ATP como formador de formadores, a través de su trabajo de investigación busca caracterizar su perfil profesional. Los resultados de su investigación lo describen mayoritariamente de sexo femenino, en un rango de edad de 30 a 40 años, con formación inicial como normalista a quien le gusta leer temas referentes a educación. Un punto importante es que el ATP considera no tener la autoridad para modificar cursos o talleres, se percibe como duplicador de acciones de formación, expresa no tener conocimiento de modelos de formación para docentes aunque en alguna ocasión recibió información acerca de tales modelos. Es un formador no proactivo, justificándose por la falta de oportunidad, tiene una actitud favorable para trabajar con adultos y desconoce o considera que no tiene bien delimitadas sus funciones como ATP. De esta forma, se da evidencia de una función no delimitada en la cual la falta de preparación específica como formador de formadores es la limitante principal para su profesionalización y poder enfrentar los desafíos que se le presenten.

Lee y Serrano (2011), indagan sobre los significados de la práctica del Asesor Técnico Pedagógico bajo una Metodología cualitativa–interpretativa con un enfoque basado en el interaccionismo simbólico que estudia aspectos de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre. Su trabajo parte de tres premisas básicas:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- El significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social entre los individuos.

- Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona.

Con fundamento en estas premisas realiza el estudio de investigación denominado “*Cómo utilizar y sobrevivir en la institución, todo menos lo académico y el disfrute de ser ATP*”. Entre los resultados que comparten interpretan que los ATPs plantean dos posiciones contrastantes. La primera, la institución utiliza el trabajo de los ATPs; la segunda, los asesores usan a la institución para sus intereses particulares. Los ATPs incorporan a su hacer práctico estrategias que les permitan jugar dentro de la vorágine del sin sentido de los mandatos institucionales. Pero, a su vez, apela, al derecho a la autonomía del profesional, ellos viven una práctica que está ligada a un profesional intelectual, y en ese sentido tejen formas que les permitan posicionar su autonomía, defender su espacio creativo y de propuestas, ante la vorágine de la economía de la perspectiva administrativa, se diría, ineficaz.

Los ATPS problematizan dos procesos, por un lado apelan a un doble discurso institucional con respecto a lo que es su trabajo. Desde la mirada de la institución, ellos son operadores administrativos, desde la lógica de ser coparticipes de la administración educativa. Sin embargo, también apelan a heridas narcisistas que tienen que ver con el no vivirse reconocido en su autonomía, el no sentirse reconocidos como protagonistas del mundo académico. Sin embargo los significados de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) le dan la posibilidad de establecer el vínculo con el otro social, es lo que permite también continuar con las prácticas institucionalizadas. El Ser ATP, significa el reconocimiento de posiciones placenteras.

Estas ponencias presentadas en Congresos Nacionales de investigaciones dan cuenta de la producción documental en el campo de la asesoría con un fuerte énfasis en el estudio de la *función asesora* a partir de la cual los sujetos de estudio identifican carencias en su formación, aspecto potencial de desarrollo para futuras investigaciones. En los hallazgos de estas investigaciones se revelan las impresiones de los propios asesores ante una falta de autonomía en la relación con la autoridad de no tener libertad para actuar y el no ser reconocido. El estudio de Lee y Serrano (2011) complementa la posición contrastante la parte placentera que significa ser ATP.

3.5 Enfoques predominantes

La investigación acerca de asesores educativos profesionales de la orientación como se les denomina en otros países ha estado orientada a definir las funciones de éstos, existe el interés por la delimitación de sus funciones y de su perfil profesional y por consiguiente, por el desarrollo de su identidad profesional siendo lo propios orientadores y los investigadores quienes plantean estos focos de investigación. El estudio de competencias, modelos de asesoría y funciones es una de las temáticas constantes de los investigadores.

La Asesoría Educativa es una práctica profesional institucionalizada aunque no reconocida en el esquema de categorías laborales y un campo complejo que presenta desafíos e incertidumbres propios del momento histórico en México a partir del Decreto de la Ley de Servicio Profesional Docente y del contexto sociocultural de la Reforma Educativa. Esta práctica que se desarrolla fuera de los espacios escolares ha adquirido un nuevo sentido con la LGSPD porque gira en torno a un servicio de asesoría “desde adentro”.

Es importante volver la mirada hacia la su formación de los asesores y sus competencias para asumir los nuevos retos, así como otros componentes asociados a los servicios de asesoría como lo es el análisis de la legislación y la normatividad para regular el acceso a la función y los problemas que lo atrapan para conocer la diversidad de factores que integran su complejidad. Una posibilidad es conocer la naturaleza de ellos para explicarlos y comprenderlos es la investigación.

CAPITULO IV. MARCO TEÓRICO

Introducción

En un análisis de la literatura existente sobre el tema de la asesoría pedagógica, es importante recuperar las aportaciones de Rodríguez Romero (1998) en el que expone los orígenes del asesoramiento ligado a la orientación como labores profesionales próximas que comparten un campo en común, las prácticas de apoyo, ambos campos con personalidad propia que marcan la diferencia, sus márgenes profesionales como disciplinares están en revisión por ello resulta apropiado reflexionar sobre las posibles áreas de confluencia que plantea esta autora.

4.1 Asesoría y Orientación

Asesoramiento y orientación pueden ser consideradas prácticas de apoyo porque surgieron con una clara intención de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje. Al rastrear los orígenes de la institucionalización de estas profesiones, se encuentran antecedentes anglosajones y en los Estados Unidos con características y circunstancias sociales y políticas distintas, por ejemplo en EEUU como lo es la inmigración y el desarrollo capitalista en el que confluyen circunstancias sociopolíticas como la industrialización, las dos grandes guerras, las depresiones económicas entre otras. Esta interrelación entre cambios sociales y aparición de las labores de ayuda otorga a la orientación y al asesoramiento una cualidad reformista que puede tener variadas lecturas, “la mejora social” o, desde una postura más escéptica, pueden interpretarse como prácticas de “regulación social”, comprometidas con el control simbólico del Estado.

Rodríguez Romero (2008) enfatiza que cuando las prácticas de apoyo se conciben como acciones de regulación social, generalmente están vinculadas a otras prácticas estatales ligadas a la escolarización que contribuyen a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación, en el que los profesionales de la orientación y apoyo, como especialistas pedagógicos, se constituyen en grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideran obligatorias.

4.2 Orígenes de la Orientación

La Orientación como actividad profesional se desarrolló en Europa a finales del siglo XIX y a principios del XX, como práctica profesional y laboral independiente del ámbito educativo. Pastrana & Laguna, (2009) realizan un análisis de la profesión de la orientación en algunos de los países más representativos de Europa y EE UU, en este campo, con el propósito de encontrar las peculiaridades en cada uno de ellos.

La orientación en Alemania

En las primeras décadas del siglo se integra la orientación en la vida escolar, en los años 60 surge el concepto de *Orientación educativa* escolar en los que se implica a los docentes en esta tarea. En 1970, con la promulgación del Plan General de Educación, la Orientación forma parte del currículum escolar. El sistema alemán cuenta con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar (Bildungsberatung), los Centros de Información Profesional y el Instituto Federal del Empleo.

Bélgica

Se considera a este país como pionero de la Orientación y de la Psicopedagogía. En 1912, A. G. Cristiaens, con la ayuda de Decroly, se crea el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que más tarde se extiende al resto de los países. Actualmente la profesión orientadora se ejerce en los Centros Psico-Médico-Sociales, los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional.

Francia

En 1912 se crea la Oficina de Información y Orientación. En 1928 se funda el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional. En 1951 la Orientación

profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporando progresivamente sus servicios a toda la Educación Secundaria. A partir de los 70, con la influencia del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal de Pelletier, comienza a entenderse la Orientación desde un punto de vista más personal centrado en el desarrollo. Actualmente existen servicios de Orientación, internos y externos, denominados Grupos de Ayuda Psicopedagógica, los Centros Médicos-Psicopedagógicos, las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones, los Servicios Académicos de Información y Orientación, los Centros de Información y Orientación y los Centros de Documentación e Información.

Italia

La Orientación en Italia nace en 1921, en décadas posteriores se da un aumento progresivo de los centros psicopedagógicos o de Orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. En la actualidad, la Orientación carece de una legislación. En el ámbito público, está implicado el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional. En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, fundaciones y profesionales liberales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y desempleados.

Reino Unido

Los inicios de la Orientación en este país se ubican en el año 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees, dirigidos a facilitar la Orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre Orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios.

Progresivamente, la Orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años 50 cuando se desarrollen los servicios de Orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. Entre los servicios públicos y privados de Orientación vigentes actualmente destacan los Servicios de Orientación Profesional con programas de enseñanza profesional y Servicios de Orientación Universitaria.

Suiza

Los servicios de Orientación nacen en 1902, coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes. En 1916 se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. En este País son importantes la aportaciones de Claparède, que en 1917 funda un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publica obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como: *La Orientación Profesional, sus problemas y sus métodos*. Destacan también los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra (Ferrière, Piaget y Claparède, entre otros) que realizaron aportaciones muy significativas en los movimientos de renovación pedagógica y en la Orientación.

Estados Unidos de América

La Orientación en Estados Unidos surgió a principios del Siglo XX, Talcott Parsons es considerado como el “padre” de la Orientación Vocacional. A partir de los años veinte en EE.UU. empezaron a utilizarse los términos Educational Guidance (Orientación Educativa) y Vocational Guidance (Orientación Vocacional), en cambio, en Europa se extendió el término Orientación Profesional. El primer intento de integrar la Orientación en los programas escolares se introduce en 1900 con el programa “Orientación vocacional y moral” en las escuelas secundarias. Posteriormente, George Kelly utilizó por primera vez en 1914 el calificativo “educativo” referido a la Orientación, no obstante, el objetivo de llevar la intervención en Orientación más allá de lo vocacional y considerarla algo relacionado con el proceso educativo no cobrará fuerza hasta los años 30 de la mano de John Brewer. Este autor llegó a identificar completamente Orientación y educación; su concepción de la Orientación estaba influida por el movimiento americano de Educación Progresista iniciado por H. Mann y desarrollado por John Dewey, para quienes no es posible orientar si no es a través de los propios programas escolares.

Sanchiz (2009) explica que en el siglo XX se producen numerosos intentos de integrar los servicios y las actividades de Orientación en los centros escolares así como la presentación de propuestas de ley orientadas a mejorar la atención y Orientación al alumnado, profesores y padres de familia. En el siglo XXI, ya incorporada la Orientación en el ámbito escolar, se intenta unificar criterios y se proponen modelos institucionales que respondan a los nuevos retos y situaciones de la realidad actual de la «escuela que cambia» y «la escuela que aprende». En este

siglo el acento se pone en la Orientación educativa y personal ya no tanto en la Orientación vocacional o profesional.

En los inicios del siglo XXI, se presenta una fuerte demanda de la labor profesional del orientador escolar, los docentes necesitan que el orientador les indique, entre otras cosas, cómo desarrollar en el alumnado habilidades sociales, cómo ayudar a gestionar los conflictos, cómo prevenir y manejar la violencia, cómo generar una buena convivencia y, sobre todo, cómo atender la diversidad. Pero sobre todo se advierte un cambio en la concepción del orientador, antiguamente se concebía como el profesional que aporta soluciones, hoy día la tendencia se sitúa más en concebir al orientador como el profesional que ayuda a que seamos nosotros los que busquemos las soluciones, generando dinámicas propias de comunidades de aprendizaje, en las cuales todos los agentes protagonistas son necesarios. Es así como se percibe la configuración de la variante de orientación educativa tanto interna como externa y los equipos de orientación.

4.3 Orientación Educativa y Psicopedagógica

La conceptualización del término Orientación desde sus orígenes ha estado caracterizada por la falta de precisión en los principios y funciones de la Orientación y, en consecuencia, sus objetivos, áreas, contextos de intervención y modelos, así como los agentes de la Orientación o los métodos empleados. Vélaz de Medrano (1998), citado Pastrana & Laguna (2009), refiere que esta imprecisión se debe fundamentalmente a tres causas:

- La utilización de distintos adjetivos y significados de la Orientación (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, entre otros).
- La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (counseling y guidance) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los profesionales de la Orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, entre otras).

Actualmente existen muchas definiciones de Orientación, las diferencias entre ellas residen más en su ámbito de concreción que en cuestiones sustantivas, puesto que los principios que las sustentan y las funciones que las caracterizan son comunes a todas las conceptualizaciones. Algunas definiciones de orientación citadas en el estudio realizado por Pastrana & Laguna (2009) de autores españoles se observa que utilizan los términos *Orientación Pedagógica* y *Orientación Educativa*.

Tabla 1. Significados de la orientación

AUTOR	TERMINO DE LA ORIENTACIÓN	CONCEPTO
Escudero Muñoz (1986)	Orientación Educativa	Proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.
Rodríguez Romero (1995)	Orientación Educativa	Proceso de ayuda y apoyo, orientado al cambio o la mejora educativa.
Bisquerra (1996)	Orientación Psicopedagógica	Proceso de ayuda continúa a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.
Vélaz de Medrano (1998)	Orientación Educativa	Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida.
Boza (2001)	Orientación Psicopedagógica	Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales)”

Estas definiciones, ejemplifican las tendencias en el terreno de la Orientación. En todas las definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- Es considerada como ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- Se conceptualiza como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso

educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.

- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

La concepción más reciente de Orientación Educativa tiene como función principal la prevención más allá de un carácter asistencial o terapéutico; la idea de una Orientación para los sujetos con problemas o un servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta.

4.4 Funciones de la Orientación

Delimitar cuáles son las funciones de la Orientación es una tarea compleja debido a que muchos autores han abordado el tema desde puntos de vista muy dispares. No sólo el concepto de función varía según distintos autores sino que, en ocasiones, al realizar una clasificación de funciones no se sigue una línea sistemática, ya que suelen incluirse entre las funciones objetivos, tareas o actividades del profesional de la Orientación, con lo que la confusión es mayor. Vélaz de Medrano (1998) realiza un análisis de intervención orientadora en cuanto a sus destinatarios, propósitos y métodos:

- a) Destinatarios/as de la intervención:
 - Individuo
 - Grupos primarios
 - Grupos asociativos
 - Comunidad o instituciones
- b) Propósito o finalidad:
 - Terapéutica o correctiva

- Preventiva
 - De desarrollo
- c) Método:
- Intervención directa
 - Intervención indirecta: consulta y formación
 - Utilización de medios tecnológicos

4.5 Modelos de Orientación y Asesoría

Bausela (2004) refiere que la orientación como disciplina de acción, tiene varios modelos de intervención que suponen modelos distintos de organización y distintas posibilidades de acción, a la vez que distingue tres definiciones específicas de modelo de orientación.

- “Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...” (Bisquerra, 1992, pág.177).
- “La representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (Rodríguez Espinar y otros, 1993).
- “Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997, pág. 23).

En la literatura se encuentran distintas clasificaciones de modelos de orientación educativa según el criterio utilizado, entre los que se distinguen los siguientes modelos:

Tabla 2. Modelos de Orientación Educativa

CRITERIO/AUTOR	MODELOS
<i>Criterio: Histórico</i> Rodríguez Moreno (1995)	a) De orientación educativa y profesional en el siglo XX <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980), • Modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914). b) Modelos modernos de Orientación Educativa y

CRITERIO/AUTOR	MODELOS
	<p>profesional;</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932). • La orientación como proceso clínico. • La orientación como consejo proceso de ayuda para la toma de decisiones. • La orientación como sistema metodológica ecléctico <p>c) Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas);</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación como un conjunto o constelación de servicios. • La orientación como reconstrucción social. • La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación. • La orientación facilitadora del desarrollo personal. <p>d) Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta. • Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora. • Los Programas Integrales de Orientación preventiva. • Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
<p><i>Criterio: Estilo y la actitud del orientador</i></p> <p>Parker (1868)</p>	<p>Directividad-no directividad y enfoque existencialista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de rasgos y factores, • Modelo espontáneo –intuitivo; • Modelo rogeriano; • Modelo pragmático –empírico; • Modelo conductista; modelo ecléctico
<p><i>Criterio: Tipo de relación que se establece entre orientador y orientado.</i></p> <p>Escudero (1986)</p>	<p>a) Modelo psicométrico: el orientador es el experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas.</p> <p>b) Modelo clínico médico; basada en el diagnóstico. El orientador diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor.</p>

CRITERIO/AUTOR	MODELOS
	c) Modelo humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor es concebido como orientador.
<p><i>Criterio: Combinan tres criterios no excluyentes:</i></p> <p>a) <i>El carácter teórico del modelo,</i></p> <p>b) <i>El tipo de intervención, y</i></p> <p>c) <i>El tipo organización o institución en la que se lleva a cabo.</i></p> <p>Álvarez y Bisquerra (1996)</p>	<p>Modelos de intervención</p> <p>a) Básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clínico • Programas • Consulta <p>b) Mixtos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos psicopedagógicos <p>Modelos Organizativos</p> <p>a. Modelos institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerios de Educación • Instituciones y organismos de la Unión Europea • Instituciones y organismos en EEUU <p>b. Modelos Particulares. Instituciones privadas</p>
<p><i>Criterio: Intervención Psicopedagógica.</i></p> <p>Repetto (1994)</p>	<p>a. Modelo de asesoramiento o consejo (counseling)</p> <p>b. Modelo de Servicios puros o mixtos</p> <p>c. Modelo de Programas</p> <p>d. Modelo de Consulta y Tecnológico</p>
<p><i>Criterio: Tipo de intervención.</i></p> <p>Castellano (1995)</p>	<p>a. Modelo de asesoramiento o consejo (counseling). Centrado en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización.</p> <p>b. Modelo de consulta Centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.</p> <p>c. Modelo tecnológico Centrado fundamentalmente en informar.</p> <p>d. Modelo de servicios</p>

CRITERIO/AUTOR	MODELOS
	<p>Centrado en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.</p> <p>e. Modelo de programas Centrado en la intervención de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación.</p> <p>f. Modelo de servicios actuando por programas Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.</p>

Las funciones que según el modelo de consulta debe asumir cualquier profesional de la Orientación educativa citadas tanto por Bisquerra (1998) como por Vélaz de Medrano (1998) son las siguientes:

- Consultor y formador tanto del profesorado como de tutoras y tutores: siempre desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador u orientadora debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, tanto en lo que se refiere a la docencia, entendida está en el sentido holístico de la palabra, como de la intervención tutorial.
- Consultor y formador de padres y madres: en determinadas situaciones las familias necesitan y demandan el asesoramiento del profesional de la Orientación para desempeñar el papel de educadores de sus hijos e hijas en un entorno cada vez más complejo y en una sociedad en perpetuo cambio, no exenta de riesgos sobre todo para los más jóvenes.
- Consultor de la propia organización educativa y en la comunidad: tanto los orientadores y orientadoras de los equipos de Orientación como los que pertenecen a los departamentos de Orientación deben contribuir a la coordinación de los distintos servicios y a la organización y funcionamiento de los centros.

Autores como Álvarez (1991) y Nieto (1992), conciben al orientador u orientadora como agente de cambio el cual debe desempeñar el papel de consultor del equipo docente y directivo, en las ocasiones que este lo requiera, es una pieza básica en la relación familia-institución escolar, y un agente que intenta aproximar y relacionar el ámbito educativo con los elementos sociales y empresariales, estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración.

En este enfoque el profesional de la Orientación se convierte en consultor y formador del profesorado. El orientador se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos. Su función básica no se limitará a la intervención con el alumnado, sino que actuará como dinamizador, consultor y formador del resto de agentes educativos (Bisquerra, 1998).

Algunos autores proponen modelos de consulta colaborativa (Graden, 1989; Idol et al., 1986; Parson y Meyers, 1984; (Graden, 1989; Idol et al., 1986). En estos casos el énfasis se pone en tratar de resolver los problemas de forma colaborativa, en una relación colegiada entre consultor y consultante en diversos aspectos: análisis de necesidades, formulación de objetivos, discusión de estrategias, establecimiento de un plan de acción, evaluación, etc. Es el punto de vista de Bisquerra (1998) que define el concepto de consulta colaborativa como un proceso de resolución conjunta de problemas.

Enfoque ecológico de la orientación

Este enfoque está orientado a promover el cambio a partir de la inserción de la acción orientadora en el proceso educativo, Hervás Avilés (2006) lo concretiza en cuatro fases: entrada, diagnóstico, ejecución y salida.

1. Fase de entrada, en esta se realiza un diagnóstico, con el cual se establece una relación de colaboración entre asesor y asesorados para elaborar una evaluación de las mejoras a realizar.
2. Fase de diagnóstico en la que se trabaja en la obtención de datos para definir la problemática y los factores que se relacionan con ella. La relación entre asesor y asesorados es de colaboración en la tarea de obtener la comprensividad y el significado

de los datos para la comprensión del problema para el establecimiento de metas y las intervenciones requeridas.

3. Fase de ejecución, en esta se lleva a la práctica el plan elaborado de forma conjunta entre asesor y asesorados desarrollado mecanismos de autorregulación a partir del cuándo, cómo, dónde y qué resultados se esperan obtener para resolver los problemas detectados.
4. Fases de salida. En esta fase los asesorados y asesores realizan una evaluación del proceso.

4.4 El asesoramiento en la orientación educativa

En educación, el asesoramiento aparece ligado a la profesionalización de la reforma, que trajo consigo la aparición de un grupo de especialistas, los agentes de cambio, preparados para diseminar en las escuelas las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas (Popkewitz, 1988). El asesoramiento ha sido una práctica de la orientación, porque ha surgido de modo emergente de la confluencia con otras labores implicadas en el trato directo con el profesorado como la formación permanente, la innovación educativa y la inspección (Rodríguez Romero, 1992). La imprecisión de su identidad se ha visto reforzada por el hecho de ser desempeñada por sujetos que previamente han sido socializados en otras labores de enseñanza. La diferencia entre orientación y asesoría es que el asesoramiento es un servicio indirecto que trata con los problemas de los profesores y la orientación es un servicio directo a los usuarios, el trato con los profesores es la principal fuente de diferenciación.

El asesor o asesora se dedica a tratar con profesionales con autoridad similar, el orientador u orientadora tiene su principal foco de interés en audiencias con menor poder, que es lo define el tipo de relaciones que se establecen con los centros escolares. Ambas actividades comparten el compromiso con las labores de ayuda y están comprometidas con el desarrollo de tácticas supervisoras que se enfocan hacia la construcción de identidad. En el caso del asesoramiento la supervisión se ejerce sobre los procesos de identidad profesional de los enseñantes y otros trabajadores sociales. La orientación, por su parte, directamente se enfoca hacia la construcción de las identidades del alumnado y otras figuras de las instituciones socioeducativas, otro punto de convergencia es que ambas son labores relacionadas con lo que se suele denominar

conocimiento experto, que se caracterizan por el dominio de un campo especializado de saber en aspectos curriculares organizativos y de desarrollo profesional

Asesoramiento educativo constructivista

Para Monereo y Solé éstas son algunas de las dimensiones que conforman el asesoramiento psicopedagógico:

- El asesoramiento psicopedagógico se concibe como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza, un medio para ofrecer desde la institución escolar, respuesta educativa adecuada a las condiciones y características de sus destinatarios.
- El asesoramiento psicopedagógico se realiza en un contexto concreto, la institución educativa, esto supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento psicopedagógico específico sobre los aspectos en los que se realizará la intervención.
- El asesor psicopedagógico interviene en la institución con el fin de procurar que el centro escolar logre potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que lo integran y la capacidad de aprender del alumnado al que se dirige la enseñanza, en un proceso que debería resultar emocionalmente gratificante para todos los implicados.

De acuerdo con ello, el asesoramiento psicopedagógico se constituye como una realidad compleja y multiforme, que se deriva de las diversas formas de entender las finalidades de la educación y se materializa en una variedad de prácticas asesoras. Aunque hay que tener en cuenta que del mismo modo que no existe una única forma de interpretar las finalidades de la educación, tampoco existe una forma única de entender los objetivos, las funciones y las tareas que competen a los asesores y asesoras.

“El objetivo del asesor o asesora que siga un enfoque constructivista es conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, se establecería en analogía con la zona de desarrollo potencial una zona de desarrollo institucional, que comprendería la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con la ayuda de un asesor eficaz” (Monereo y Solé, 1996. Pág. 26).

Estos autores formulan una serie de características para un asesoramiento de desarrollo institucional:

- Tomar como punto de partida la situación inicial de la institución (ideas del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas educativas y modelo de gestión y organización).
- Colaborar con el equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones que se ajusten a los objetivos marcados y a las características del centro.
- Favorecer la eficacia en las reuniones de trabajo, definiendo bien la responsabilidad de los implicados en el cumplimiento de acuerdos, el seguimiento de las actuaciones iniciadas y su correspondiente evaluación y revisión.
- Establecimiento de redes de comunicación fluidas entre la comunidad educativa.
- Disponer de documentos eficaces, con indicadores concretos que permitan detectar y realizar un seguimiento adecuado de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, con el fin de detectar las condiciones que favorecen la permanencia de las dificultades o que permitan superarlas, ya que en todo momento el objetivo debe ser garantizar el acceso de las alumnas y alumnos al currículum común.

A su vez, Nieto (1992) propone que un asesor en el ámbito educativo debe planificar su trabajo con el objetivo de que las escuelas aborden sus problemas de forma global y con claridad de ideas, plantee soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas y seleccione innovaciones curriculares que impliquen cambios en los criterios organizativos del centro. Rodríguez Romero (1996) sugiere que las labores de asesoramiento son percibidas, a menudo, por el profesorado como una ramificación de la estructura administrativa y como encomienda de la propia administración educativa por influir y determinar la práctica del profesorado.

Según Santana Vega (2003) todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran, a la hora de delimitar su campo de actuación, en una situación compleja por los siguientes motivos:

- Una legislación cambiante originada por los cambios políticos, y en ocasiones el excesivo celo de las administraciones que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica.

- Por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia. Por las propias prerrogativas profesionales de los asesores y asesoras, que debido a su formación inicial o continua, pueden acometer ciertas actuaciones profesionales amparadas por la competencia epistemológica derivada de la formación recibida; es necesario que tales competencias sean tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

4.5 El concepto de Asesoría Técnico-Pedagógica

La caracterización del asesoramiento y su delimitación de funciones representa cierta complejidad debido a las condiciones en que éste se ejerce, su finalidad y el papel que le han conferido las políticas educativas en distintos momentos. Para efectos de este estudio se comparte la definición de Murillo (2000) al considerar la Asesoría Técnico Pedagógica como “aquellos procesos interactivos de colaboración en los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa”.

Cuando pretenden analizarse las formas que han caracterizado el rol y las funciones asociadas al asesor técnico pedagógico encontramos una gran variedad de opciones, debido a la diversidad de escenarios y grupos con los que trata el asesor, pero también generados por las demandas de los profesores, la propia administración educativa y la organización del lugar donde se desempeña, mesa técnica, supervisión escolar o jefatura de supervisión.

Con respecto a las funciones cabe señalar que se combinan acciones entre la escuela y la burocracia con una gran variedad de tareas débilmente relacionadas con la mejora de la escuela, pero que le demandan tiempo para su atención. El conjunto de roles que juega el asesor, denominados roles asociados por Rodríguez (1994), hacen referencia a la red de roles que efectúa.

Estos roles tienen en común la operación de programas tanto en aspectos administrativos como pedagógicos, la capacitación y apoyo a las acciones que se derivan del tanto del Programa Nacional de Actualización Permanente para Profesores en Servicio, en el cual juega el rol de “asesor de formación”, además de otros roles que se le asignan otros programas provenientes de las disposiciones locales, estatales y federales.

Pérez y Quijano (2000), refieren que es relativamente reciente el modo de pensar y trabajar el asesoramiento asociado a tareas de innovación educativa dado que este implica generar cambios cualitativos en el currículum, la realidad organizativa del centro y la formación de profesores, bajo esta perspectiva la teoría que le da sustento a esta orientación es el modelo de asesoramiento de colaboración.

4.6 Ámbitos de intervención asesora

Atendiendo a la situación laboral del asesor y la relación con el asesorado, existen dos tipos de asesoría con situaciones y formas de intervención diferenciadas: **a) interna**, aquella donde el asesor que actúa por cuenta propia o contratado temporalmente por un centro educativo, o bien aquel que ha conseguido su plaza en propiedad y forma parte de la plantilla del centro), y **b) externa**, donde el asesor atiende a diversos centros y además pertenece a un equipo psicopedagógico.

El *asesoramiento externo* reduce la posibilidad de un trabajo contextualizado y colaborativo, es una intervención que siempre va a estar basada en la demanda recibida y por tanto puede estar sesgada por la imposición de ciertas condiciones y criterios de trabajo o bien por la asignación de un número excesivo de centros y por tanto la escasez de tiempo del que dispone el asesor para trabajar, esta situación es totalmente diferente para el **asesor interno** las ventajas son obvias pues existe un conocimiento tanto de la institución como de la realidad cotidiana del ámbito escolar.

4.7 El rol del asesor técnico pedagógico de educación básica

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 inicial “auxiliar técnico pedagógico” 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.

Atendiendo a la clasificación de Tejada (1998) y según el marco de intervención, se distinguen dos tipos de asesoramiento, interno y externo. Se proporciona asesoramiento interno a

individuos o grupos pertenecientes a la institución. El asesoramiento externo se realiza por individuos cuya principal actividad está fuera de la institución o no tienen vinculación directa con la misma.

De acuerdo a esta tipificación que hace el autor podemos decir que el marco de intervención del asesor técnico de educación primaria 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, consumidor y reproductor pasivo de directrices y materiales curriculares que lo define como técnico experto.

Con la presentación de la propuesta del SAAE, “Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela” se replantea y se cuestiona fuertemente el objetivo del asesoramiento, así como la vigencia y pertinencia del rol que juega: “auxiliar”, “asesor de formación” o “asesor promotor del cambio”. El SAAE coloca al asesor en la faceta de promotor del cambio, situándolo en el centro educativo con la intención de favorecer los procesos de mejora en la escuela, estimular la autocrítica responsable y la autorrevisión de la acción profesional.

El tipo de asesor que conlleva esta propuesta lo coloca en una posición de asesoramiento interno entendido como proceso de ayuda o apoyo que se articula y desarrolla en el seno de la propia institución educativa sin necesidad de recurrir a instancias o agentes externos para tal propósito. Se parte del supuesto que son los propios profesores quienes toman la iniciativa de analizar determinados aspectos del currículum, en este sentido el asesor interno debe relacionarse directamente con los profesores.

Nieto y Portela (1992) nos sintetizan las tareas del asesor interno a partir de una revisión de diversos autores:

1. Continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula: enseñando, experimentando, actuando como modelo para los demás compañeros, introduciendo mejoras en la propia aula o también en la de otros compañeros, trabajando conjuntamente con ellos.
2. Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa (ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas. diseñar proyectos de

investigación, formular propuestas de acción, evaluar las acciones que emprenden y reflexionar sobre las mismas).

3. Supervisar y orientar individualmente a sus compañeros.
4. Participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir y las modificaciones que se considere necesario introducir.
5. Tomar parte en la formación de otros profesores.
6. Conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una esfera propicia para esta modalidad de trabajo.
7. Tomar parte en actividades de evaluación.
8. Facilitar recursos: localizar recursos, diseñar y construir, seleccionar y adaptar materiales y programas, servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes.

En tanto el discurso teórico aboga por un asesoramiento interno “que facilite el cambio desde dentro” Tejeda (1998). Explica que en la práctica el rol del asesor técnico de educación tiene más similitudes con algunas de las tareas que realizan los asesores externos en diversos países.

Funciones de un asesor externo:

1. Planificación: diseñar currículum, programas, métodos de enseñanza, materiales, etc.
2. Implementación: ayudar a implementar en las escuelas directrices, seleccionar materiales y adaptar programas como respuesta específica a sus necesidades.
3. Demostración: mostrar programas, proyectos, técnicas con la finalidad que los profesores vean cómo funcionan en la práctica.
4. Disseminación: recopilar y sintetizar información entre centros educativos y profesores.
5. Establecimiento de redes: ayudar a los profesores a disseminar sus propias realizaciones o experiencias, a relacionarse con otros colegas o instituciones, etc.
6. Valoración de necesidades: ayudar a los profesores o centros a valorar sus necesidades como paso previo a la solución de problemas.
7. Investigación y análisis: conducir y dar soporte a actividades de investigación y al análisis de la información disponible.
8. Evaluación: conducir o tomar parte en evaluaciones relacionadas con los proyectos de cambio.

9. Formación: promover, planificar, desarrollar y supervisar actividades de formación en el centro educativo orientada a la mejora de la práctica y de la institución.
10. Prescripción: en determinadas situaciones, actuar como reguladores, controladores o supervisores de la institución educativa.



Figura 5. Roles del asesor externo (Marcelo 1996).

Marcelo (1996) nos presenta un modelo de asesoramiento, representativo del quehacer de los asesores externos, el cual tiene ciertas semejanzas con los roles desempeñados por los asesores de educación primaria en el sentido que lo maneja Tejada (1998), los asesores, deben demostrar comportamientos de cara a que los profesores puedan aprender de ellos, además de proveer información y facilitar recursos, además de conocer y saber utilizar recursos organizativos. Independiente del marco de actuación y las funciones que se le atribuyan al asesor como tareas básicas, cada uno de estos ámbitos de actuación exige conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, las cuales tienen una estrecha relación con la concepción que subyace en la práctica asesora.

4.8 Modelos de asesoramiento

Nieto (2001) emplea el término modelo en el sentido de marco interpretativo que sirve para comprender lo que se asume por asesoramiento y a la acción que se deriva de ella. El autor de referencia identifica tres modelos: de intervención, de facilitación y colaboración.



Figura 6. Modelos de asesoramiento

(Creación propia).

4.8.1 Modelo de intervención

Centrado en el punto de vista de la parte asesora, el asesor es quien interpreta y define de acuerdo con su propio marco conceptual, la realidad de la parte asesorada, determina los convenientes o inconvenientes de lo que se está haciendo y lo que debería ser o hacerse, prescribiendo las actividades que permiten solucionar los problemas, superar las necesidades o compensar las deficiencias.

Este modelo de asesoramiento refleja la metáfora del médico que diagnóstica y receta. Con esta idea de asesoramiento se crea la figura del ATP en 1984, analicemos lo que refieren los puntos tres y cinco del manual de funciones del auxiliar técnico de educación primaria.

“3. Captar las necesidades de capacitación y/o actualización del personal directivo y docente de la zona escolar”.

“5. Desarrollar proyectos de investigación educativa, que permitan a la Dirección Federal de Educación primaria, obtener diagnósticos verídicos de los problemas que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje”.

En el discurso pedagógico que se estructura alrededor de esta concepción, se adoptan conceptos como calidad total y autonomía institucional. Este discurso exige un asesoramiento y capacitación centrada en resolver los problemas organizativos y/o didácticos, para potenciar la capacidad interna de cambio para la mejora de las prácticas docentes y un modelo de facilitación.

4.8.2 Modelo de facilitación

La facilitación de acuerdo con Nieto (2001), define un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista de la parte asesorada, a diferencia del modelo de intervención el asesor no diagnóstica, ahora le corresponde ese papel al asesorado, el asesor provee consejos, transmite información y propone prácticas ejemplares para su posterior imitación.

El modelo de facilitación parte de la premisa de que la escuela como organización “conoce mejor que nadie cuáles son sus necesidades y que mejoras deben introducirse en la práctica educativa u organizativa, asumiendo para ello la iniciativa de cambio, el esfuerzo de reflexión y las acciones para lograrlo” (Verloop, 1992 en Nieto 2001 p. 157).

También en esta época surge el modelo de formación continua para profesores el cual tiene como propósito no sólo que éstos adquieran competencias docentes, sino también considerar la personalidad del profesor y mediante el análisis de ciertas conductas posibilitar acciones eficaces en la práctica de la docencia.

Imbernón (2001) define este criterio de eficacia como el “cambio de actitudes y el fomento del autoaprendizaje en los enseñantes, de manera que sean capaces, individualmente y en grupo, de diseñar sus currículums adaptándolos a su práctica específica” (p.89). Esta acción formativa se efectúa a través del docente capacitador denominado ATP, cuya formación para el desempeño de su función continua efectuándose en un modelo de reproducción en cascada (figura 1), que Hubermán (1992) define como modelo deductivo, transmisivo, aplicacionista. El formador “se

propone <<bajar>> la teoría a la realidad de la práctica”. El formador juega un papel de instructor.

4.8.3 Modelo de Colaboración

El modelo de colaboración que define Nieto (2001), sitúa al asesor en la metáfora del colega, el amigo crítico capaz de trabajar en un marco de relación mutua. Asesorar acorde con este enfoque significa renunciar a la pericia técnica y participar activamente en la transformación de las escuelas.

La relación de ayuda en un modelo de colaboración funciona sobre la base de una participación genuina y voluntariamente aceptada, Hargreaves (1996) la define de la siguiente forma:

- Espontánea. La colaboración surge de la iniciativa de asesores y profesores como grupo social, son ellos quienes la guían y la controlan
- Voluntaria. Asesor y profesores trabajan juntos no por requerimiento externo sino porque sienten y comparten el valor de la colaboración.
- Orientada al desarrollo. El juicio personal compartido constituye la base para establecer conjuntamente metas y tareas propias.
- Generalizada en sus tiempos y espacios. Encuentros frecuentes que adoptan formas muy diversas.
- Imprevisible. La regulación y el control de la colaboración no están centralizadas ni sometidas a estricto sistema decisional por tanto sus resultados son a menudo inciertos y no fácilmente predecibles. Hablar de asesoramiento para la mejora de las instituciones educativas implica resituar las funciones del asesoramiento dentro de una perspectiva reconstruccionista comprometida en un enfoque de proceso que Hernández, 2001 en Nieto (2001) define como: Resituar en un plano más horizontal las funciones necesarias para la mejora y consecuentemente el reparto de responsabilidades y ante todo la corresponsabilidad en la tarea de asesor el proceso.

Funciones del asesor que propone Miles 1987, en Nieto (2001)

- Creación de relaciones de confianza, claridad en las metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y estrategias

- Diagnóstico de la organización
- Activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas
- Facilitación del trabajo y los procesos de grupo
- Facilitación de la utilización de recursos
- Creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora

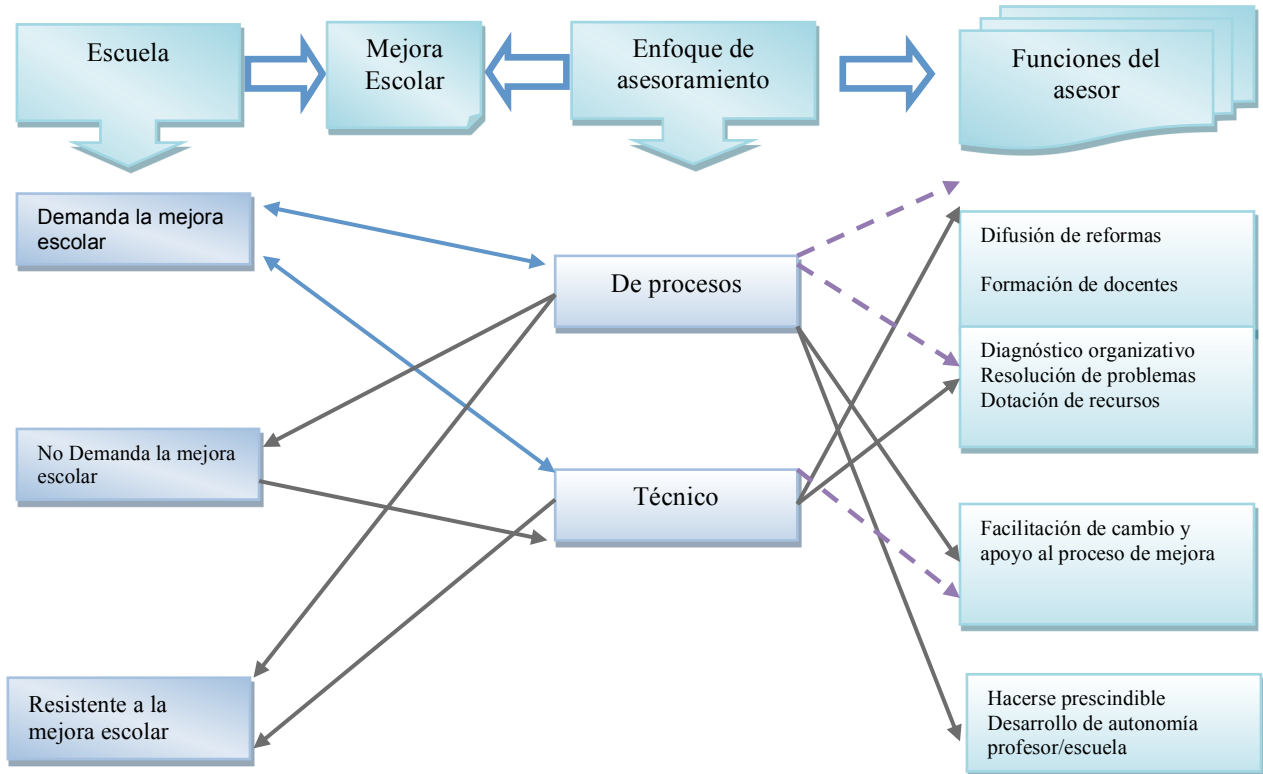


Figura 7. Funciones del asesoramiento

(Creación propia).

Finalmente Bolívar (1999), sugiere una estrategia global para iniciar y desarrollar un proceso de asesoramiento orientado a la mejora.

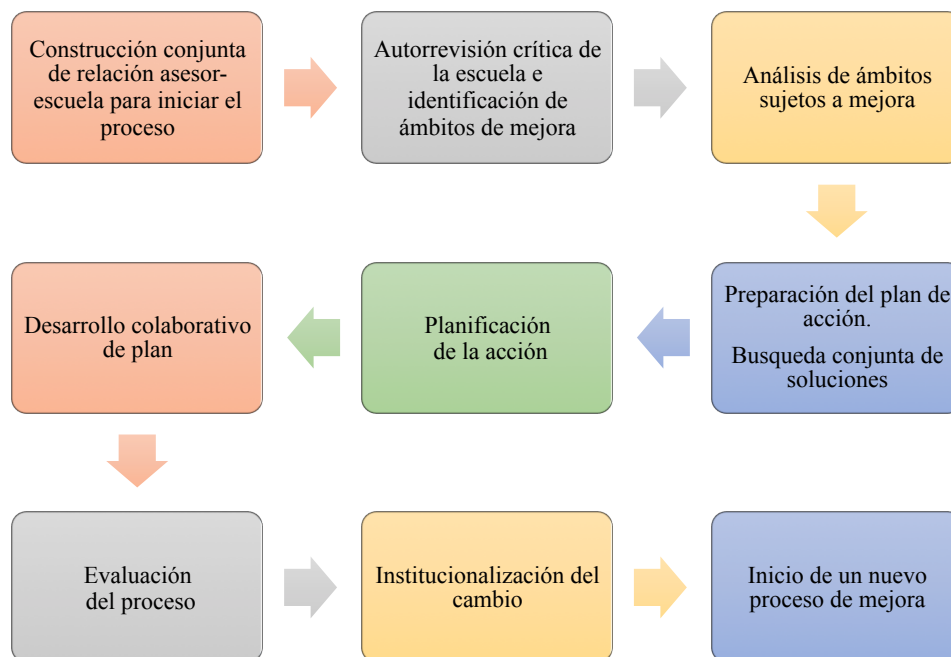


Figura 8. Estrategia global de procesos de asesoría para la mejora

(Creación propia).

¿Pero a qué nuevas exigencias debe enfrentarse tanto el profesor que inicia labores de asesoramiento como el que ya tiene tiempo en la función? ¿Hasta qué punto sus conocimientos y experiencias le son suficientes para las nuevas tareas que se le van encomendando?

El Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica documento expedido por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, por indicaciones del Subsecretario M. en C. Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, establece como reto a superar “fortalecer y profesionalizar los equipos técnicos estatales, para que desarrollen y mantengan sus competencias técnicas en permanente desarrollo, para que puedan hacerse cargo de diseñar y poner en marcha las propuestas formativas que se requieren en su estado, tanto en la escuela como fuera de ella”. Las evidencias que existen con relación al desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento de competencias profesionales de los ATP, por parte de las instancias formadoras de docentes, son aisladas, se concretan en cursos y talleres que no se integran en un trayecto formativo.

4.9 La Formación continua del asesor de Educación Básica

Existen diversas concepciones para referirse a la formación permanente, los más utilizados son *educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnica profesional, perfeccionamiento del profesorado y reciclaje*. En nuestro caso utilizaremos el de formación continua *de formación permanente* dado que es el término que se utiliza en México para diferenciar la formación inicial que reciben los estudiantes que se preparan para ser profesores, de la formación que reciben una vez que prestan sus servicios profesionales como una opción para el desarrollo y superación profesional permanente por parte de la instancia Nacional de Actualización denominado, Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), instituido en 1994.

Imbernón (1994) refiere que con la intención de precisar esta variedad de términos, en 1972 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció una distinción teórica entre educación permanente y formación permanente, vinculando ambos conceptos a la educación de adultos para finalmente caracterizarla en el contexto del profesorado.

En consonancia con la UNESCO la educación permanente de adultos comprende todos los procesos de culturización de la población a lo largo de su vida, concéntricamente todos los subsistemas de educación específicos, por tanto la educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta, luego entonces la formación continua del profesorado cubre la formación postescolar de los profesores orientada a la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas asociadas al campo profesional.

Bajo este enfoque la educación incluye la formación continua del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesor en su tarea docente, para que éste asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional, lo cual implica la posibilidad de acceder a una actualización científica, psicopedagógica y cultural que permita conocer e integrar innovaciones educativas pertinentes al ejercicio de la práctica docente.

En 1973 representantes de varios países interesados en la formación continua de profesores en ejercicio reunidos en Milán en la Conferencia sobre innovación en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio formularon conclusiones importantes que han perfilado una línea coherente de organización para la formación continua del profesorado en la que destacan los siguientes aspectos referidos en Imbernón (1994):

a) Razones

En una sociedad cambiante se requiere estar acorde con la evolución y adaptarse a ésta, constituyéndose una responsabilidad de los profesores la búsqueda de opciones de formación permanente.

b) Objetivos

El perfeccionamiento deberá apoyar el desarrollo de capacidades y conocimientos para que el profesor pueda efectuar una crítica permanente de su papel profesional y social.

c) Métodos

Es importante preparar a los profesores con métodos de enseñanza activos, en los que ellos deberán ser los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento y adquieran la capacidad de colaborar con especialistas académicos y educativos, padres de familia y alumnos.

d) Contenidos

Conocimientos sobre nuevas técnicas pedagógicas y técnicas de trabajo grupal, métodos de análisis crítico y nuevas funciones del educador.

e) Política

Se perfilan tres niveles de actuación, regional, nacional e internacional:

- Regional o local, organizar una red de centros para la innovación de la educación, instalación de centros docentes para efectuar actividades como seminarios, cursos y jornadas de estudio.
- Nacional Crear una coordinación Nacional, preparación de formadores para conducir grupos de trabajo en centros de perfeccionamiento e insertar en el horario lectivo periodos para la formación continua de los profesores.
- Internacional, organización de seminarios para la formación de responsables, creación de un servicio de documentación de publicaciones, programas de formación e

investigaciones sobre formación y perfeccionamiento en los países miembros de la Comunidad Económica Europea.



Figura 9. Líneas para la organización de programas de formación permanente

(Creación propia).

En México estos aspectos se concretizan en 1994 a través del Programa nacional de Actualización Permanente (PRONAP), que opera a través de dos ejes de acción: las Instancias Estatales de Actualización (IEA) y los Centros de Desarrollo Profesional del Maestro (CEDEPROM).

Las Instancias Estatales de Actualización, junto con los Centros de Maestros, son instituciones académicas se expresan los programas que integran el PRONAP. Las modalidades formativas del PRONAP, en el ámbito nacional y estatal, son las siguientes:

- Cursos Nacionales de Actualización (CNA), modalidad que tienden a consolidar en los maestros la especialización en la enseñanza de las asignaturas, niveles y grados de la educación básica.
- Talleres Generales de Actualización (TGA), así los Talleres Breves de Actualización (TBA), modalidades que tienden a mejorar progresivamente el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores de educación básica.

Cabe destacar que los Talleres Generales de Actualización se diseñan y desarrollan con actividades centradas mejorar las competencias para el trabajo en colectivo, en tanto que los Cursos Nacionales se orientan al desarrollo de competencias individuales. Los modelos de formación y el tipo de conocimiento profesional requerido han sido temas de estudio que ha llevado a varios autores a centrarse en el análisis de los saberes que debe tener el profesor y la forma como éste accede a los conocimientos para mantenerse actualizado.

4.9.1 Finalidades de la formación permanente

En 1982, la OCDE distingue cinco finalidades fundamentales en la formación continua del profesorado:

- a) Mejorar las competencias en la ocupación del conjunto del personal en el centro docente (programas centrados en la escuela)
- b) Mejorar las competencias profesionales del profesor considerado individualmente (programas de orientación)
- c) Ampliar la experiencia del profesor en un marco de perfeccionamiento profesional (Cursos)
- d) Desarrollar conocimientos y el enfoque profesional del profesor (Licenciatura)
- e) Ampliar la educación profesional del profesor en campos no necesariamente relacionados con la enseñanza.

Estos aspectos obligaron a definir los objetivos de la formación continua del profesorado relacionándolos con las siguientes cuestiones:

- a) La formación inicial del profesorado es insuficiente y no cubre las necesidades profesionales de los docentes.

- b) Formación inicial y permanente deben ser parte de un proyecto educativo coherente a fin de no interrumpir el proceso constante de formación de profesores.
- c) La formación continua ha de introducirse dentro de las particularidades de la una pedagogía de adultos, ya que los profesores lo son.
- d) La formación continua ha de propiciar que confluyan motivaciones profesionales con la finalidad de originar cambios de actitud y solucionar problemáticas curriculares basadas en la práctica.
- e) Establecer diversos tipos de formación continua según el tiempo de ejercicio y la tarea docente, esta formación ha de ser obligatoria mediante mecanismos administrativos adecuados para que dicha obligatoriedad no genere conflictos.
- f) Los planes de formación continua deberán atender básicamente la actualización científica, psicopedagógica y cultural, así como el cambio de actitudes necesario para asimilar los avances correspondientes.
- g) Respetar la autonomía el centro docente
- h) Diseñar, elaborar y aplicar mecanismos de evaluación para valorar la eficacia de las acciones de formación permanente.

Como consecuencia de los aspectos citados anteriormente los objetivos fundamentales de la formación continua de acuerdo con Imbernón (1994) pueden ser los siguientes:

- Estudiar la práctica propia a la luz de nuevas aportaciones científicas
- Participar en la práctica de un plan de formación permanente
- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo
- Adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevarlas a la práctica
- Cooperar con diversos grupos de trabajo en la difusión de información educativa
- Participar y colaborar en diversas investigaciones didácticas
- Adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje

Si bien es cierto que en México, las políticas educativas han tomado en consideración las recomendaciones de la OCDE, en relación al establecimiento de diversos tipos de formación continua según el tiempo de ejercicio y la tarea docente, el PRONAP inicio su programa de formación con un fuerte énfasis en la figura docente, posteriormente en el director y

recientemente (2004) ha vuelto la mirada a la formación del asesor técnico con la creación del Curso Nacional para fortalecer las competencias de esta figura.

4.9.2 Modelos de formación permanente

Entendemos por sistema de formación todas aquellas acciones, actividades y programas que funcionan organizadamente en favor de una formación profesional eficiente impulsada y coordinada desde diversas instancias administrativas y técnico-pedagógicas que funcionan articuladamente. Un sistema de formación continuo impulsa el desarrollo profesional, contemplando los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta: carrera magisterial, formación inicial, formación en servicio, evaluación de desempeño y acreditación de las instituciones formadoras para perfeccionar la enseñanza y el desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Por otra parte se reconoce que la preparación profesional debe incluir la formación para la enseñanza, la cual debe ser igualmente objeto de actualización o perfeccionamiento. La formación debe ser tarea de toda la vida, de manera que el docente mantenga el dominio de los conocimientos y que estos sean continuamente actualizados, para poder dar respuesta a los continuos cambios sociales.

De acuerdo con la UNESCO, (1975) el concepto de educación permanente lleva implícito que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está confinado a un ciclo sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. La educación permanente abarca las experiencias tanto intencionales como incidentales del aprendizaje. Metodológicamente la formación permanente puede ser abordada desde las orientaciones antes citadas, sin embargo existen diversos modelos específicamente diseñados para atender la formación continua o permanente del profesorado. Imbernón (1998) identifica cinco modelos, con base en las formas de intervención que promueven.

4.9.2.1 Modelo de formación orientada individualmente

Los profesores elaboran su propio plan de formación, a partir de una observación de sentido común, determinando sus propios objetivos y seleccionando las actividades que les

ayuden a lograr los objetivos y satisfacer sus necesidades de aprendizaje. En esta situación el profesor se 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.

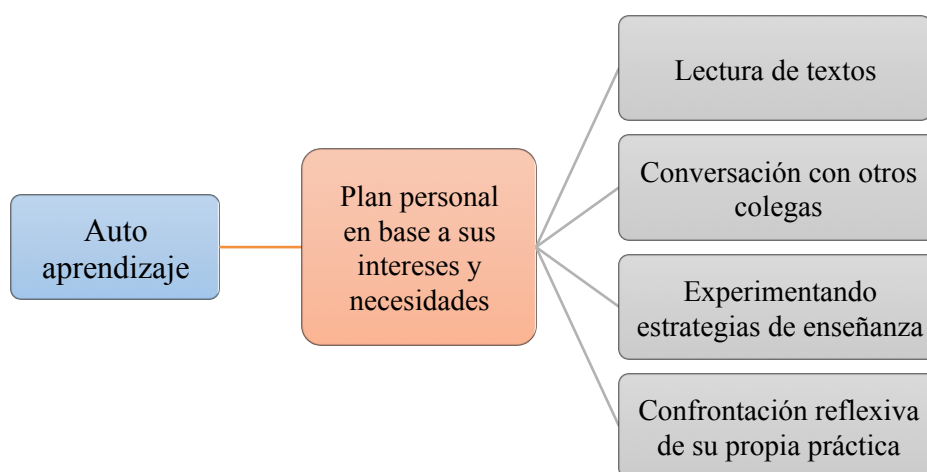


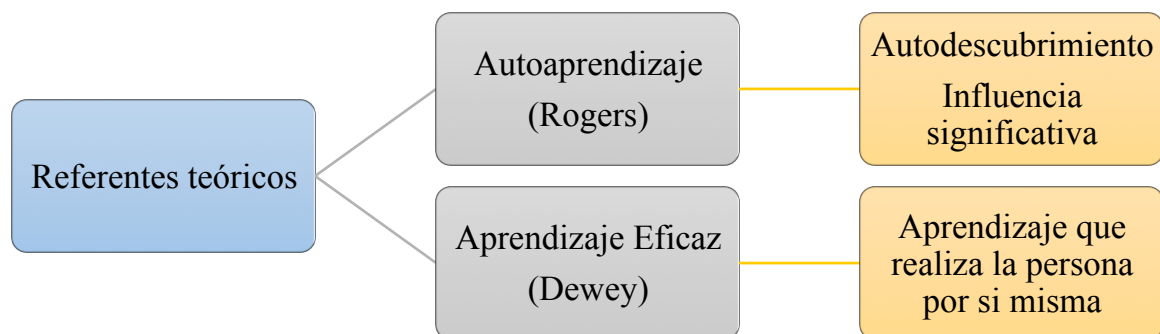
Figura 10. Modelo de formación orientado individualmente.

(Creación propia)

Las concepciones presentes en este modelo son:

- Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje a partir de una valoración de los resultados obtenidos y sus propias necesidades.
- Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje.
- Los individuos se motivan más cuando eligen objetivos que responden a sus necesidades.

Los referentes teóricos de este modelo se encuentran en el auto aprendizaje de Roger y el aprendizaje eficaz de Dewey.



*Figura 11. Referentes teóricos del modelo orientado individualmente
(Creación propia).*

Esta concepción se fundamenta en investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los adultos de los cuales se han derivado conclusiones como las siguientes:

- El interés por aprender de las personas adultas aumenta si se les estimula con problemas y tareas de la vida real.
- Las personas tienen diferentes necesidades e intereses personales y profesionales en cada estadio.
- Las diferencias y las necesidades individuales explican la diversidad en los procesos de desarrollo, ritmos y estilos de aprendizaje.

Este modelo de formación subyace en los programas de los Cursos Nacionales de Actualización en los cuales el docente recibe un paquete didáctico y una guía de estudio a partir del cual orienta y dirige su propio aprendizaje, teniendo la opción de acudir a los Centros de Maestros a conversar con otros colegas y recibir asesoría en caso necesario.

4.9.2.2 *Modelo de observación/evaluación*

El profesor es observado por colega o asesor del cual recibe una devolución sobre su actuación para aportar elementos de reflexión y análisis sobre su práctica profesional y mejorarla.

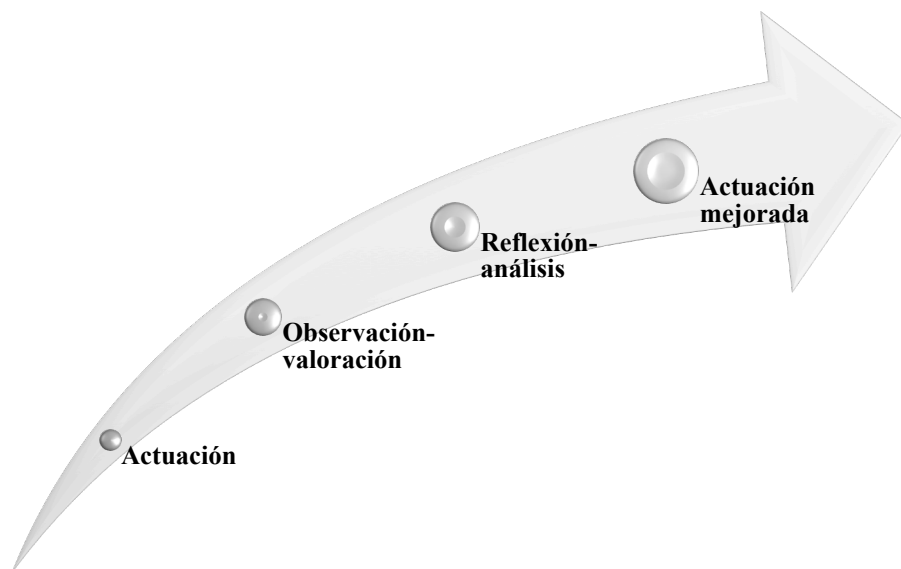


Figura 12. Modelo de observación/evaluación

(Creación propia).

Las concepciones que se encuentran presentes en este modelo son:

- La reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional.
- La observación y la valoración de la enseñanza facilita datos sobre los que se puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje.
- La reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros.
- El punto de vista de otro aporta facilita la reflexión tanto del observado como del observador.

Los referentes teóricos de este modelo se encuentran en Joyce y Shower (1988) derivados de la supervisión clínica o Coaching, donde la conducta del profesor puede ser observada y analizada con el fin de proporcionar la retroalimentación para la mejora de la enseñanza.

Este modelo es poco explorado en los programas de formación, su aplicación sería de gran utilidad para mejorar las competencias tanto personales como para el trabajo en equipo de docentes, directores y asesores.

4.9.2.3 *Modelo de desarrollo y mejora*

Este modelo suele utilizarse en situaciones de reforma curricular y organizativa. Este modelo se basa en el principio de aprender haciendo. Consiste en llevar procesos de aprendizaje paralelos a la ejecución de un trabajo, bien sea este individual o colegiado. Estos aprendizajes pueden efectuarse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

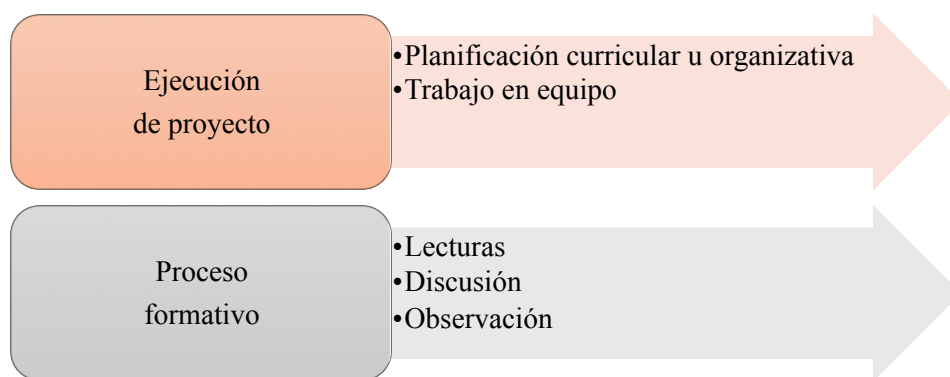


Figura 13. Modelo de desarrollo y mejora

(Creación propia).

Este modelo implica enriquecer el trabajo con experiencias de aprendizajes teórico-prácticas relacionadas, que permitan la adquisición de conocimientos o estrategias específicas. Este es un aprendizaje que el grupo realiza de manera autónoma o con el apoyo de un asesor externo.

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

Las etapas que puede recorrer este modelo son las siguientes:

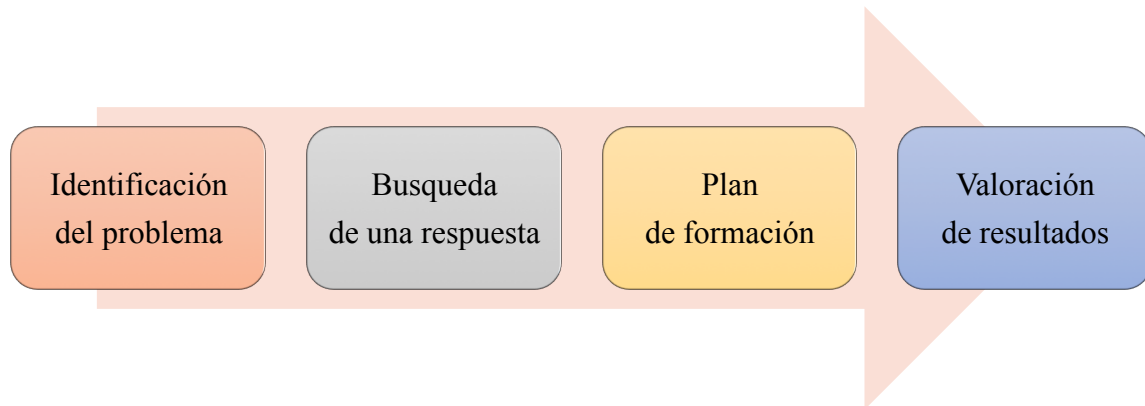


Figura 14. Etapas del modelo de desarrollo y mejora

(Creación propia).

a) Identificación del problema

Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores. Esta identificación se produce de una manera informal –a través de discusiones del grupo o por un sentimiento cada vez más pronunciado de insatisfacción–, o con procedimientos más formales – como la lluvia de ideas, el uso de instrumentos estandarizados o los resultados de los estudiantes o de la evaluación de los programas.

b) Búsqueda de una respuesta

Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. En algunos casos, esta respuesta es evidente, pero en otros el equipo docente puede necesitar la búsqueda de otras alternativas, desarrollar un plan de acción y determinar procedimientos de evaluación. Durante esta fase, para dar respuesta a las necesidades encontradas, se requieren ciertos conocimientos y habilidades. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.

c) Plan de formación

A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses o incluso años.

d) Valoración

Como última etapa, se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

Las experiencias de formación y la investigación sobre el impacto de dichas destacan algunos indicadores de éxito:

- Acuerdo inicial

La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte del centro educativo y la administración, implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo docente para que realice sus propósitos.

- Formación sobre procesos

El profesorado participante recibe una formación que le permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos.

- Disponibilidad de tiempo

El profesorado destina tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.

- Recursos económicos

El equipo dispone de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.

Dirección clara

El proyecto contiene una dirección que orienta y guía el proceso, con una dinámica participativa en la que las decisiones significativas se toman de forma conjunta.

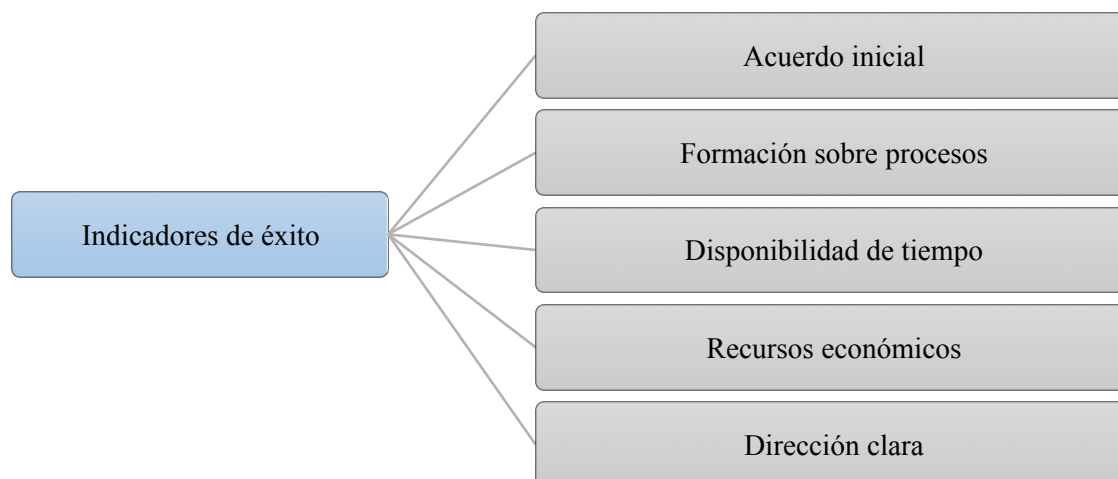


Figura 15. Indicadores de éxito del modelo de desarrollo y mejora

(Creación propia).

Este modelo subyace en la propuesta de algunos programas de apoyo a la educación que trabajan a partir de la elaboración de un proyecto de centro, como lo es el caso de las Escuelas de Calidad, y El Programa para Abatir el Rezago Educativo en los cuales los profesores de los centros identifican sus áreas de oportunidad o problemas a partir de las cuales elaboran sus objetivos y diseñan y su trayecto formativo paralelo a la ejecución de su proyecto.

Para el caso de los asesores este modelo de desarrollo y mejora daría la posibilidad de que éstos identificaran sus necesidades formativas que dieran la pauta para elaborar un programa formativo acorde a las habilidades y destrezas que requiere para el desempeño de su función y la satisfacción de las necesidades de los asesorados.

4.9.2.4 Modelo de entrenamiento o institucional

Este modelo de entrenamiento o institucional consiste en la asistencia a cursos y seminarios en los que el ponente es una persona experta que establece el contenido y el desarrollo de las actividades de acuerdo a las necesidades de formación de las y los docentes que intervienen en la educación. Los objetivos y los resultados que se espera que adquiera el profesorado están claramente especificados y se espera que se pongan en práctica con el

alumnado, que produzcan cambios en sus actitudes y que éstas se traspasen a su práctica en el aula.

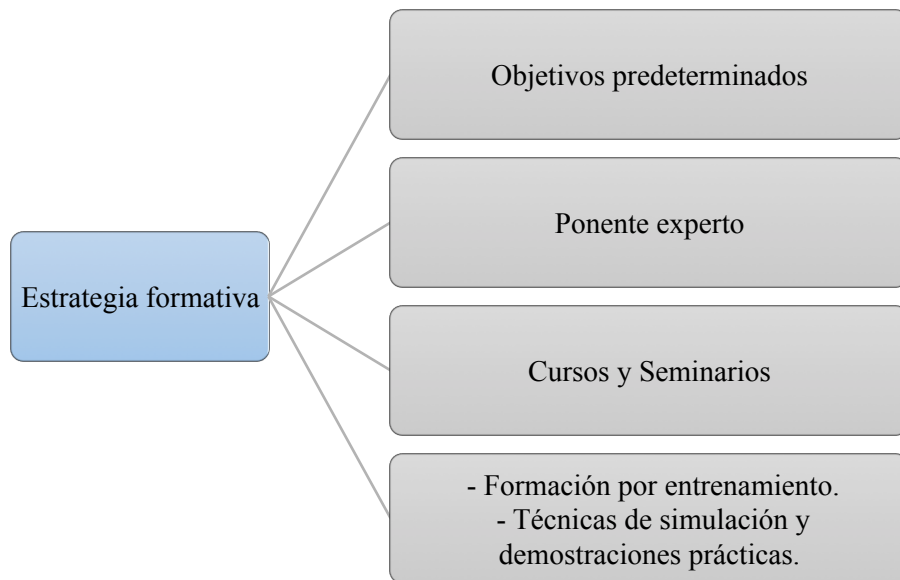


Figura 16. Modelo de entrenamiento o institucional

(Creación propia).

Las concepciones que subyacen en este modelo son:

- El profesor debe reproducir en clase una serie de comportamientos y técnicas.
- El profesor puede cambiar su manera de actuar y a la vez aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente.
- El profesor debe llevar a cabo determinadas modificaciones en su práctica es importante que éstas las interiorice previamente y luego pueda recibir la devolución de un observador sobre cómo las ha desarrollado.

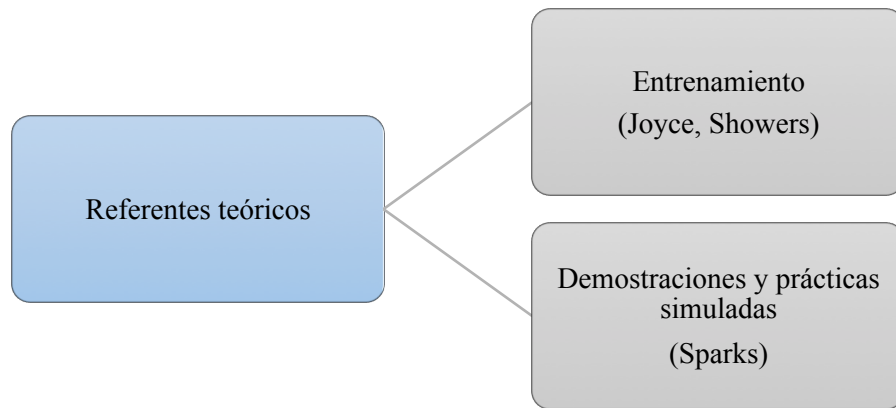


Figura 17. Referentes teóricos del modelo de entrenamiento

(Creación propia).

Los referentes teóricos de este modelo se fundamentan en:

- Imbernón (1998), Joyce y Shower (1988) mencionan que hay estrategias de aprender a aprender que el profesor ya posee o que puede desarrollar con la ayuda de un programa de entrenamiento, refiriendo una serie de condiciones que habrá de cumplir la formación para que puedan transferirse en actitudes y comportamientos que apoyen el aprendizaje.
- Spark (1983), en Imbernón 1998, refiere que el primer paso en el proceso de formación debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación en el aula por parte de los profesores y a partir de éste, definir los objetivos de formación y desarrollar actividades de entrenamiento mediante prácticas y demostraciones simuladas, incluyendo la exploración de teoría, discusión en pequeños grupos y resolución de problemas que apoyen el aprendizaje del docente y la transferencia en el aula.

En relación a los resultados de este modelo las investigaciones ponen de manifiesto algunas condiciones que deben estar presentes.

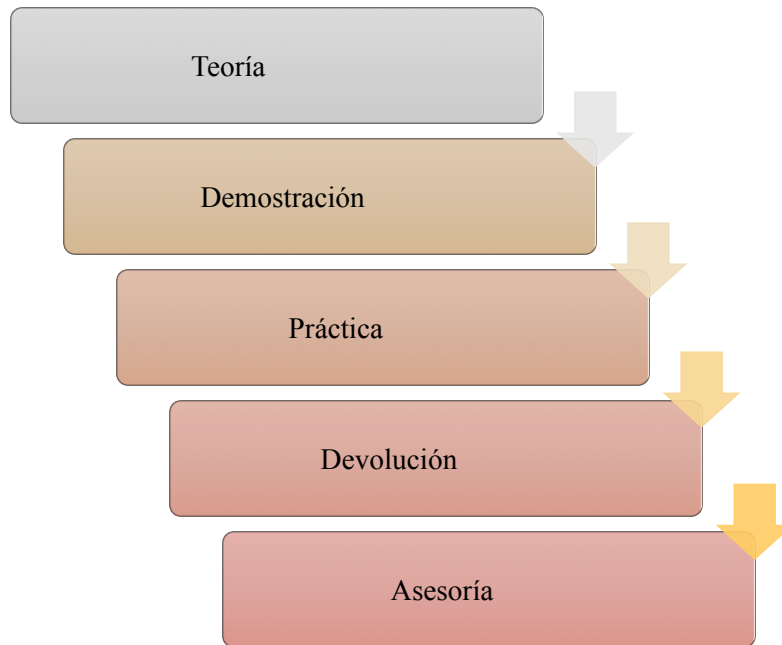


Figura 18. Condiciones necesarias del modelo de entrenamiento (Creación propia).

Este modelo de formación es el más difundido dado que los profesores demandan actividades y acciones que puedan aplicar a su práctica docente, no obstante que los enfoques propuestos por las instancias formadoras tengan orientaciones hacia otros modelos de formación existe una gran preocupación por la parte operativa.

4.9.2.5 Modelo de investigación o indagativo

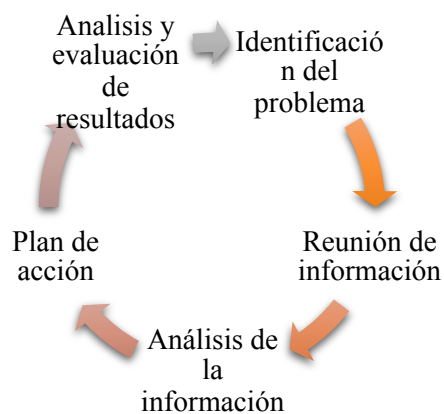


Figura 19. Condiciones necesarias del modelo de entrenamiento

Este modelo requiere que el profesor identifique un área de interés, que reúna información y basándose en la interpretación de datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Puede ser de forma individual o en grupo, o bien de todo un centro escolar.

Las concepciones que subyacen a este modelo son tres:

- El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en la experiencia.
- El profesorado tiende a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
- Los profesores y las profesoras desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

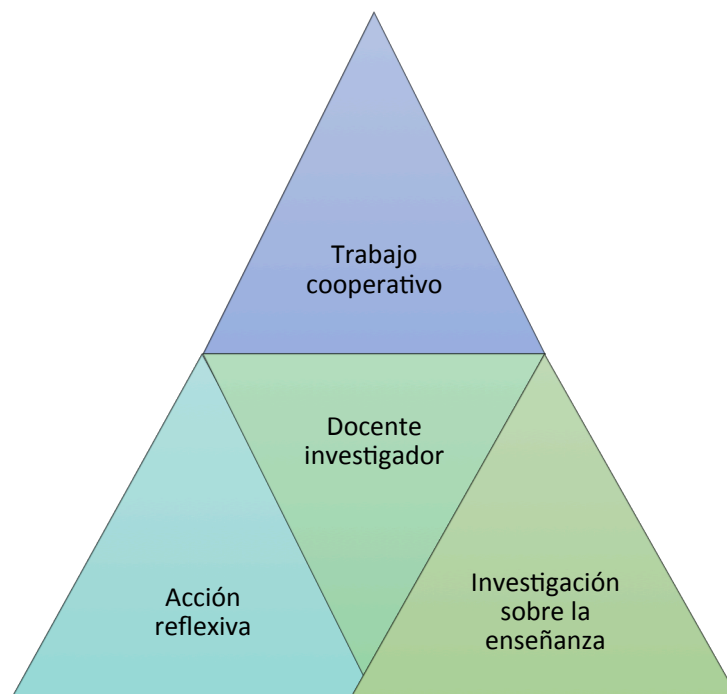


Figura 20. Referentes teóricos del modelo indagativo

(Creación propia).

Los referentes teóricos en los que se sustenta este modelo se encuentran en el trabajo cooperativo de Ingvarson, el docente investigador de Zeichner y la acción reflexiva de Dewey y la investigación sobre la enseñanza de Stenhouse.

Ingvarson en Imbernón (1997) afirma que la manera más eficaz de realizar la formación continua es mediante el estudio, de forma cooperativa por parte de el mismo equipo docente, de los problemas y temas que forman parte de su intento de realizar una práctica coherente con sus valores educativos [...] Los objetivos de este enfoque posibilitan un mayor control sobre lo que puede considerarse como conocimiento válido para los y las docentes.

Zeichner en Imbernón (1997) hace referencia que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “docentes como investigadores sobre la acción”, “docentes como innovadores”, “docentes que se auto-dirigen” y “docentes como observadores participantes”. La definición de Dewey en Imbernón (1997) considera que el profesorado necesita una acción reflexiva. La tendencia de años 80 promueve la necesidad de que los investigadores desarrollen propuestas curriculares, Stenhouse, reformador del currículo se manifestó por una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los y las docentes.

Elliott (1993) abunda sobre la investigación–acción aplicada a la educación que tiene que ver con problemas prácticos cotidianos experimentados por los y las docentes, más que con problemas teóricos definidos por personas investigadoras dentro de un área del conocimiento.

En la práctica asesora el terreno de la investigación es poco explorado, no existen evidencias de trabajos desarrollados por estos.

4.9.3 Sistemas de intervención en la formación permanente

Imbernón (1997) con base en el análisis realizado por Yus (1992), hace referencia a los sistemas de intervención en la formación continua del profesorado clasificados por OCDE/CERI (1985). Esta clasificación basada en el entrenamiento de expertos y diseñada por instituciones administrativas considera tres grupos básicos de formación:

- Cursos de larga duración. Formación individual fuera del centro educativo con profesores de diversos centros, con metodología basada en conferencia y trabajo grupal y duración de hasta tres años.

- Cursos de breve duración. Formación individual ocasional con profesores de diversos centros, con metodología basada en el estudio y simulaciones y duración de hasta 12 semanas.
- Formación centrada en la escuela. Formación realizada en el centro con profesores del centro y metodología basada en la observación y el desarrollo de proyectos.

La formación del asesor técnico pedagógico generalmente corresponde al segundo grupo, cursos de breve duración, los cuales provienen de los diversos programas de apoyo que opera.

4.9.3.1 Clasificación basada en la persona

Esta clasificación se basa en la dicotomía técnico- humanístico de García Álvarez (1987).

- Tecnológica. Micro enseñanza, mini cursos, análisis de interacción, supervisión clínica, micro supervisión, supervisión de compañeros.
- Humanista, enfoque basado en Rogers que implica técnicas de grupo de encuentro o de desarrollo potencial humano (confianza en uno mismo, sensibilidad, conciencia de uno mismo, otros).
- Deliberación crítica que pretende unir el desarrollo del currículum como una investigación acción basada en la práctica.

Este enfoque focalizado en la tarea docente combina diversos formatos dentro de la siguiente secuencia:

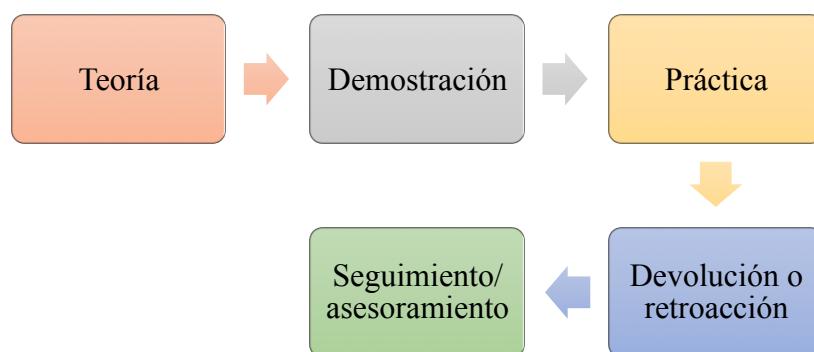


Figura 21. Enfoque tecnológico (Creación propia).

4.9.3.2 *Clasificación basada en el proceso comunicativo*

Esta clasificación se basa en Capellán y otros (1989), Yus y otros (1998) y considera tres modalidades básicas:

- Modalidad transmisiva. De carácter momentáneo y de corta duración, con un planteamiento unidireccional de conocimientos, la conferencia y la ponencia son ejemplos de esta modalidad.
- Modalidad autónoma. Se basa en el auto perfeccionamiento e intercambio de experiencias, aunque en casos concretos puede requerir del apoyo transmisivo, los seminarios permanentes, proyectos de experimentación, talleres permanentes, son algunos ejemplos de esta modalidad.
- Modalidad centrada en el medio escolar. Se basa en la puesta en la puesta en práctica de los planes de formación.

La modalidad formativa transmisiva es la dominante en la formación de los asesores, es una práctica muy común la conferencia combinada con curso de breve duración.

1.2.1 Clasificación basada en los contenidos del itinerario de formación

Esta clasificación se basa en Ferry (1991) y considera tres aspectos fundamentales:

- Centrado en la adquisición de conocimientos y modos de razonamiento de las disciplinas para posteriormente introducirse en su didáctica mediante simulaciones.
- Centrado en el proceso, lo importante es realizar experiencias que enfrenten a los profesores con diversas realidades que les permitan probar sus capacidades.
- Centrado en el análisis de situaciones problemáticas educativas, estudio de caso, el análisis de experiencias y observación de clases.

1.2.2 Clasificación basada en el proceso evolutivo o itinerario

Esta clasificación se basa en la OCDE/CERI, en Rozada (1989) y considera las siguientes modalidades:

- Conferencia. Acción concreta de información
- Curso. Tratamiento de aspectos prácticos, avanzados en la reflexión y el análisis teórico, supera la información para pasar a la fase de formación.
- Seminario. Actividad grupal coordinada por un asesor, el seminario puede ser de elaboración de materiales y/o proyectos.

- Grupo autónomo de investigación. Los profesores son totalmente autónomos de la asesoría externa.

4.9.4 Competencias para el asesoramiento

Dentro del campo de la formación continua para personal en funciones de asesoría, el concepto de competencias adquiere una gran significación convirtiéndose en un punto de discusión en el ámbito internacional, autores como Nieto y Botías (2000), Domingo Segovia (2001), Monereo y Pozo (2005) entre otros, han tratado específicamente el tema de las competencias profesionales de la orientación y el asesoramiento. Cabe destacar también que en el 2003 se publicaron las Competencias del Orientador establecidas por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOSP) (Disponible en: <http://www.copoe.org>) diferenciadas en dos categorías de competencias: básicas y especializadas.

Para la AIOSP las competencias básicas deben ser comunes a todos los profesionales de la orientación y las especializadas, las cuales aluden específicamente a cada área o campo específico de la orientación. En este caso, existirían unas competencias especializadas para el profesional de la orientación que trabaje en el campo o área de la Orientación Educativa y otras, en el área de la Orientación Comunitaria.

Son consideradas **competencias básicas** para la orientación y el asesoramiento las siguientes:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento único en el desempeño de sus tareas.
- Promover en los usuarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Aprender y atender las diferencias culturales de los usuarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o usuarios, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación y formación,

- Sensibilidad social e intercultural.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personalidad.

A su vez son consideradas **competencias especializadas** las siguientes:

- Diagnóstico, diagnosticar con rigurosidad y acierto necesidades, basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.
- Orientación educativa, ayudar a los profesores a mejorar las metodologías de enseñanza y a implementar la orientación en el currículo.
- Desarrollo de la carrera, planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de sus proyectos de vida y carrera;
- Counseling, uso de técnicas individuales y grupales de orientación.
- Ayuda a los clientes a desarrollar su plan de carrera y detección y remisión de casos a otros servicios especializados.
- Información, uso de la tecnología de la información para orientación educativa y profesional e Internet y ayudar a acceder de manera significativa a la información educativa y ocupacional.
- Consulta, demostrar habilidades para trabajar en organizaciones.
- Investigación conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos; promover proyectos de investigación sobre orientación; uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones; interpretar los resultados de las investigaciones; integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación; evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas y mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.
- Gestión de programas y servicios.
- Desarrollo comunitario
- Empleo

Jesús Domingo Segovia (s/f) también propone algunas competencias para el asesoramiento:

- Coordinación,

- Supervisión,
- Dinamización de equipos,
- Organización y planificación de su propio trabajo y del de los demás,
- Comunicación para argumentar propuesta a otros profesionales,
- Análisis, valoración y diagnóstico objetivo,
- Negociación y consenso,
- Relación para crear canales y redes internas y externas,
- Toma de soluciones y resolución de problemas con iniciativa y autonomía, y
- Adaptación a diferentes situaciones,

Llegar al establecimiento de un cuadro de competencias para el asesor técnico pedagógico no es sencillo, ya que estas deberán considerar el contexto en el que desarrolla la labor de asesoría, los sujetos con los que interactúa, el rol que desempeña y sobre todo el concepto de asesoramiento y de competencia que se maneje.

4.9.5 Competencias profesionales del asesor

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.

Escudero, Vallejo y Botías (2008), mencionan que uno de los primeros tropiezos al trabajar competencias en la formación de asesores en la literatura especializada, es que no hay por el momento un marco teórico capaz de abordar y responder satisfactoriamente a las múltiples facetas epistemológicas, sociológicas, políticas y económicas que las constituyen. Los autores de referencia explican que algunas propuestas de los últimos años han abierto algunas líneas importantes, por ejemplo, la idea de que las competencias pueden ser concebidas como una forma de mirar y relacionar lo más global e integralmente posible cualquier proyecto de formación, los contenidos, los aprendizajes, las metodologías, la evaluación y los contextos y ámbitos de actuación con los cuales se pretende preparar a un determinado profesional.

Esa idea de integralidad aparece con nitidez en las concepciones más reconocidas en la actualidad sobre competencias, pensadas como un conjunto de habilidades que incluyen la capacidad de entender y afrontar problemas o situaciones complejas en contextos profesionales relativamente bien acotados, movilizándolo y utilizando para ello conocimientos teóricos y sabiduría práctica, procesos y modos de hacer contrastados, así como elementos personales, sociales y criterios valorativos o éticos.

De las características de una competencia referidas en el documento DeSeCo, Escudero (2008) recupera tres características básicas para definir una competencia profesional (véase figura 5).

- a) **Carácter Holístico Multidimensional.** Contar y dominar un conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados.
- b) **Carácter Cambiante.** Las competencias se desarrollan, se perfeccionan o se amplían, en situaciones o problemas complejos de acuerdo con ciertos criterios socialmente establecidos.
- c) **Carácter Contextual.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a diferentes contextos de la vida personal o profesional.

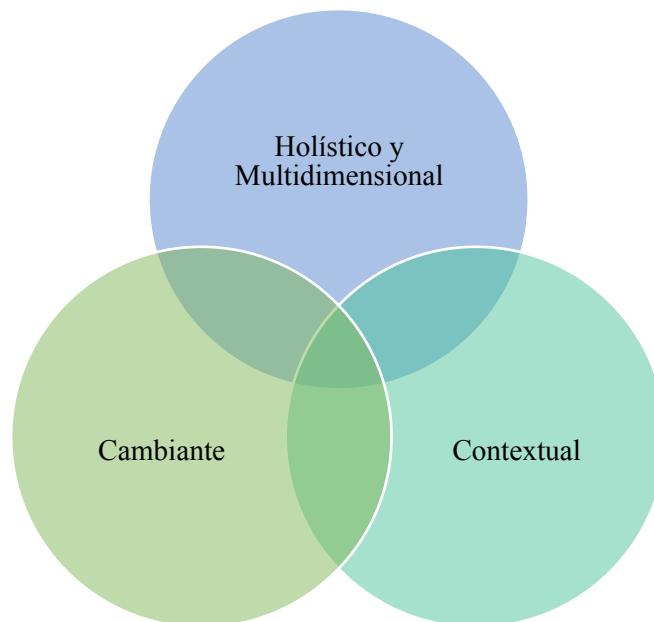


Figura 22. Características de una competencia según Escudero (2008).

(Creación propia).

Cejas Yanes (2006) define la competencia como un sistema de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida como ser social en todas las facetas. Esta competencia profesional incluye conocimientos, contenidos y tareas especializados desde algún campo profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas de manera creativa autónoma, eficiente y novedosa; estar dispuesto al entendimiento, la colaboración y cooperación con los otros; y tener un autoconcepto ajustado que le permita seguir sus convicciones y asumir responsabilidades.

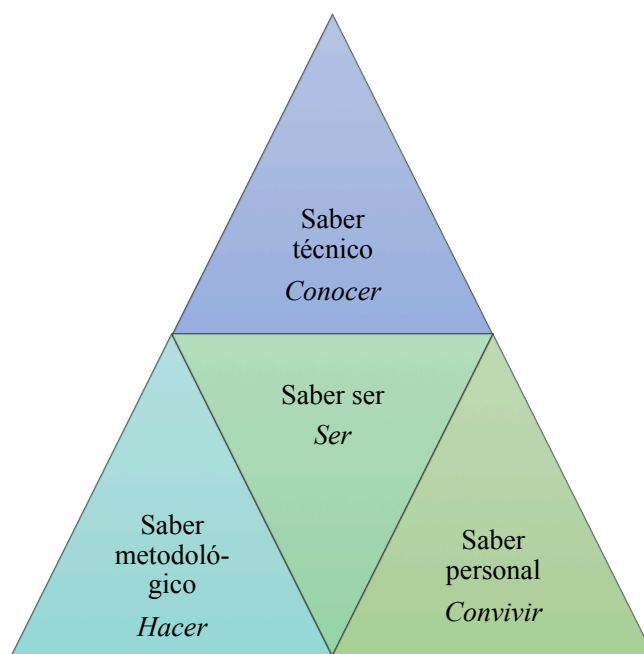


Figura 23. Saberes que integran una competencia profesional.

(Creación propia).

Escudero realiza en el 2007 un trabajo de investigación en el marco del proyecto de innovación SEPI del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, del cual destaca las siguientes competencias que pueden servir como marco de referencia para la toma de decisiones en el diseño de proyectos de formación de asesores.



Figura 24. Tipos de competencias según Escudero (2007)

(Creación propia).

El cuadro de competencias alude a la *capacidad de responder a problemas complejos* en contexto, lo que supone una visión de las habilidades como integración de conocimiento, juicio, interpretación y resolución práctica.

4.9.5.1 *Metacompetencias*

La referencia de *meta-competencias* significa reconocer el carácter cambiante de las competencias, así como la capacidad de aprender a aprender, a partir de la reflexión crítica sobre la práctica y la adquisición de nuevos conocimientos y modos de actuar, en el proceso de desarrollo de capacidades profesionales a lo largo del tiempo. Ello justifica, pues, que en la preparación de profesionales sea fundamental proponerse y cultivar criterios, procesos y disposiciones necesarias para autorregular los propios procesos de aprendizaje; así como también, los modos de hacer, los principios en los que se fundamentan y los efectos que llegan a tener en los contextos, sujetos y ámbitos donde se ejerce la profesión.

4.9.5.2 Competencia cognitiva especializada

La *competencia cognitiva especializada* alude al conjunto de conocimientos de base (conceptos, modelos, teorías, procesos y procedimientos o modos de hacer relativamente bien contrastados en un determinado ámbito de conocimiento y actuación). Es fundamental para un desempeño profesional competente, los modos de hacer aceptados y compartidos por la comunidad de profesionales e investigadores que trabajan dentro del mismo campo, incluyendo, obviamente, los debates, controversias y alternativas explicativas y prácticas. Este componente de las competencias reconoce con sentido propio, no instrumental, el valor y las contribuciones de los contenidos disciplinares y especializados de la enseñanza universitaria.

Reconocer este componente esencial al trabajar con competencias, plantea la necesidad de interrogarse acerca de qué tipo de contenidos merecen ser seleccionados en la formación de acuerdo con criterios aceptables (rigor, relevancia, actualidad y fundamentación, poder explicativo y práctico para entender y afrontar problemas complejos, etc.), así como la necesidad de integrar coherentemente las aportaciones teóricas y procedimientos prácticos de trabajo, integrando diversas disciplinas pertinentes y evitando la fragmentación de los contenidos.

4.9.5.3 Competencia personal

La *competencia personal* es una expresión utilizada para referirse a otros aspectos de una determinada actuación profesional, como son la motivación, implicación en las tareas, vivencia y sentido con que una profesión es representada y asumida por los individuos, flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos, situaciones y sujetos con los que se trabaja, actitudes, disposiciones y sentido de la responsabilidad. La competencia personal tiene relaciones manifiestas con el carácter biográfico de la acción de los individuos en general, así como de los profesionales en particular, con un acento singular sobre facetas relacionadas, pero diferentes, de los elementos intelectuales o cognitivos. Considera el currículo escolar que se prepara en la universidad para el desempeño profesional. En ese sentido, la capacidad de elaborar y conducir proyectos propios, tomando iniciativas y asumiendo riesgos; de actuar con visiones de conjunto sobre los contextos, ámbitos, tareas y situaciones complejas; y la capacidad de hacer

valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás, que son las tres capacidades más específicas del desarrollo autónomo de los individuos.

4.9.5.4 Competencia social

La *competencia social* tiene su propia razón de ser por el carácter relacional del ejercicio profesional, requiriendo por ello un tratamiento consecuente. Otras profesiones, y la de asesoramiento en particular, se construyen y ejercen en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u organizaciones a las que sirven, así como en dinámicas de trabajo en las que, hoy más que nunca, la colaboración con otros colegas, servicios y profesionales es considerada como un valor y norma deseable. Precisar cómo es conveniente, cuáles puedan ser los aspectos más relevantes (ideas, actitudes y capacidades) para relacionarse con otros: alumnado, profesorado, centros, familias.

Aunque, desde luego, el ejercicio del asesoramiento está condicionado y hasta constreñido por otras estructuras y dinámicas culturales y micropolíticas dentro de los centros y servicios, puede que la competencia social de quienes lo desempeñen sea digna de consideración a la hora de afrontar el perenne asunto de la marginalidad del rol, su credibilidad por parte de otros profesionales, su contribución competente al desempeño de las tareas en las que le toca embarcarse, generalmente en espacios de trabajo y responsabilidades compartidas.

4.9.5.5 Competencia ética

La *competencia ética* se refiere al conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse una profesión. En relación con el asesoramiento se han establecido expresamente ciertos códigos éticos, como son, por ejemplo, los establecidos por la American School Counselor Association (2004):

- a) Responsabilidades ante la escuela y la comunidad
 - Conoce y apoya la misión de la escuela y conecta su programa al cumplimiento de esta.

- Ayuda a elaborar: condiciones curriculares y ambientales que correspondan a la escuela y comunidad; procedimientos y programas educacionales que satisfacen las necesidades de desarrollo de los estudiantes; y un proceso sistemático amplio, de desarrollo y basado en normas para evaluar programas, servicios y personal de asesoría. Los asesores se guían por las conclusiones de datos de evaluación al planificar programas y servicios.

b) Responsabilidades ante sí

- Procurará mediante la iniciativa personal de mantener la idoneidad profesional, incluso en lo tecnológico, y de mantenerse al día en información profesional. El crecimiento profesional y personal es continuo en toda la carrera del asesor.
- Extiende y desarrolla conciencia de sus propias actitudes y creencias que afectan valores y predisposiciones culturales y procura alcanzar competencia cultural.

c) Responsabilidades ante la profesión

- Realiza investigación e informa de conclusiones de una manera que corresponda a prácticas aceptadas de investigación educacional y psicológica.
- Participa activamente en asociaciones locales, estatales y nacionales que fomentan el desarrollo y realce de la asesoría escolar.
- Contribuye al desarrollo de la profesión compartiendo habilidades, ideas y pericia con colegas.
- Provee apoyo y asesoría a profesionales novicios.

El servicio de qué y de quiénes, es un buen tema de discusión para pensar y decidir sobre las competencias y la formación de asesores. Esta faceta de la preparación y el ejercicio del asesoramiento son singularmente conflictivos, pues guardan una relación directa con un determinado tipo de valores y criterios éticos con indudables ingredientes ideológicos y políticos.

El esquema de las competencias propuestas para el asesoramiento representa una concepción de las competencias profesionales basada en la revisión de literatura realizada en Escudero (2007). Tradicionalmente se ha pensado que las competencias sólo están relacionadas con la destreza en el desempeño de una función. De ahí que algunas veces sólo se evalúa como competente para el trabajo grupal, aquel orientador que sepa el cómo hacerlo. En este sentido Castellano Pérez (2005) va mucho más allá cuando indica que “cada competencia comprende una dimensión actitudinal, otra cognitiva y otra comportamental” (p. 23).

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

5.1 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es de campo, podríamos definirla diciendo que es el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social, dado que al basarnos sobre hechos reales es necesario llevar a cabo una estrategia que nos permita analizar la situación directamente en el lugar y los actores donde acontecen.

Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo.

El Diseño de Investigación: También conocido como “plan de investigación”, representa el método, el camino que guiará la investigación, el esbozo, esquema, o modelo que indica las decisiones, pasos y actividades a realizar para llevar a cabo la investigación.

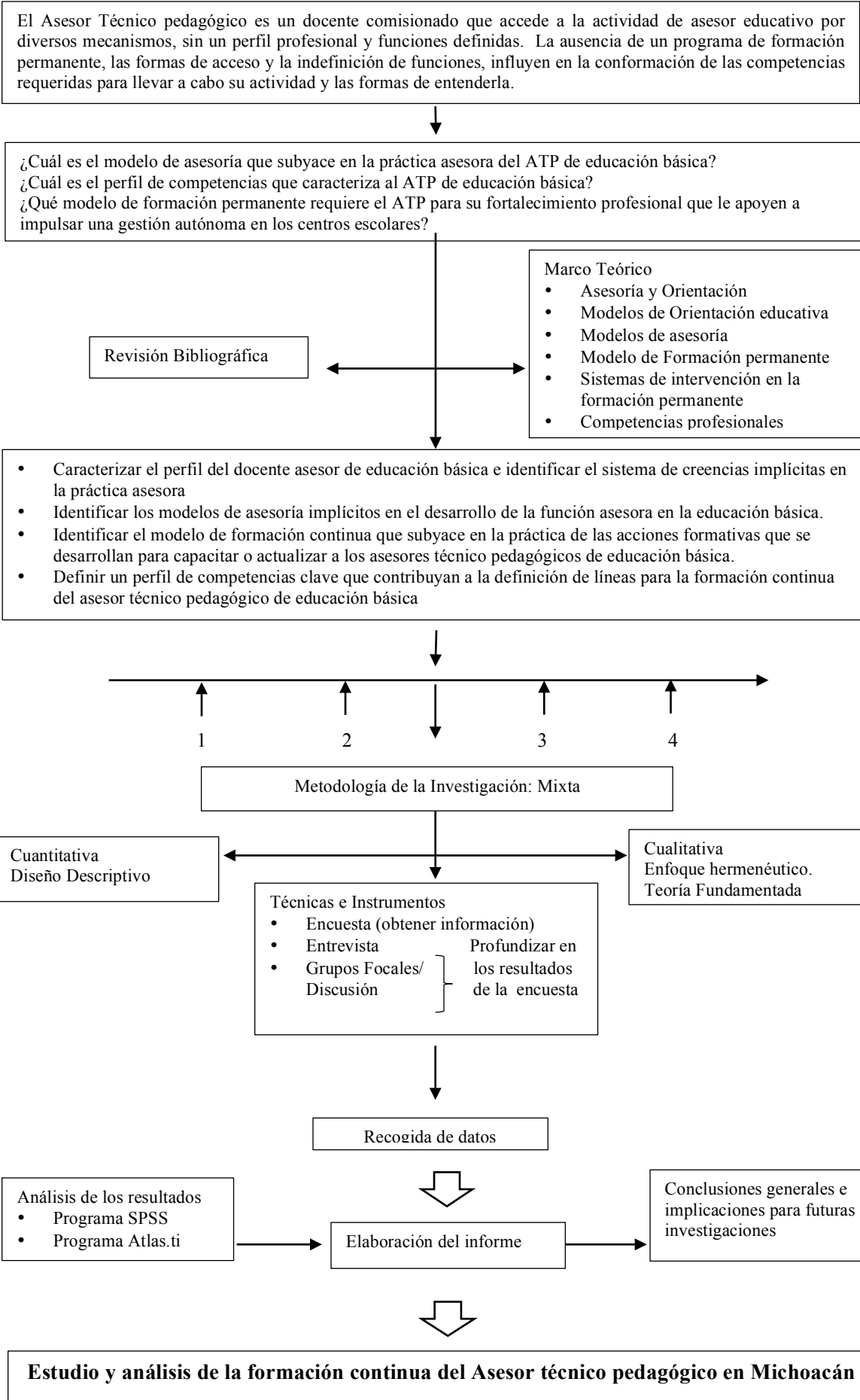


Figura 25. Diseño de la Investigación

5.2 Descripción del problema

El Asesor Técnico pedagógico es un docente comisionado que accede a la actividad de asesor educativo por diversos mecanismos, sin un perfil profesional y funciones definidas. 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 la su forma de entenderla. Esta realidad de complejidad en la que se mueve su acción como asesor nos plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el modelo de asesoría que subyace en la práctica asesora del ATP de educación básica?

¿Cuál es el perfil de competencias que caracteriza al ATP de educación básica?

¿Qué modelo de formación permanente requiere el ATP para su fortalecimiento profesional que le apoyen a impulsar una gestión autónoma en los centros escolares?

La necesidad de responder a estas interrogantes conduce a revisar la pertinencia del modelo de asesoría bajo el cual ejerce su función y la revisión de su proceso de formación continua e identificar las competencias requeridas para desarrollar su función contextos diversos.

La posibilidad de encontrar respuesta a estas interrogantes nos llevó a indagar respecto al papel que el asesor asume ante nuevas formas de entender y hacer la asesoría, así como revisar si las acciones formativas y el modelo de formación continua que subyace a estas prácticas favorece el desarrollo de competencias para la práctica asesora.

5.3 Objetivos de la investigación

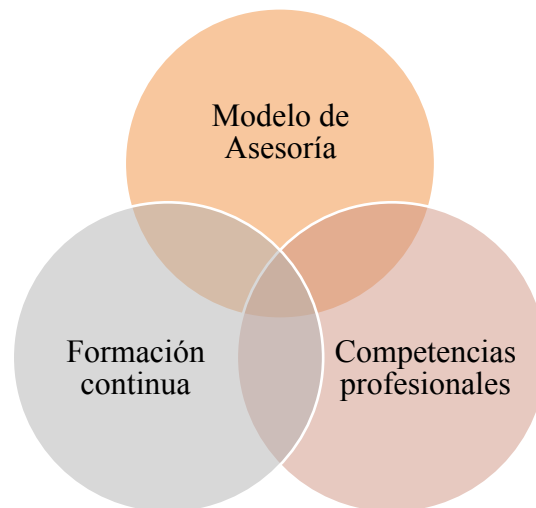


Figura 26. Variables de investigación (Creación propia).

Los objetivos de esta investigación se abordaron desde un enfoque descriptivo atendiendo a las **variables de asesoría, formación continua y competencias** profesionales, los cuales se plantearon de la siguiente forma:

- A. 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.
- B. Identificar los modelos de asesoría implícitos en el desarrollo de la función asesora en la educación básica.
- C. 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.
- D. Definir un conjunto de competencias clave que contribuyan a la definición de líneas para la formación continua del asesor técnico pedagógico de educación básica

Los resultados de la investigación serán compartidos con los asesores participantes y las instancias involucradas en la formación continua del asesor con la intención de generar líneas posibles de formación y la adopción de un modelo formativo que impulse nuevas formas de comprensión sobre la práctica asesora.

5.4 Método de investigación

Investigar consiste en prestar atención y reflejar deliberadamente lo que hemos visto y oído. Sevillano (2003) expresa que es buscar, analizar e interpretar datos. La acción investigadora puede ser entendida en estricto sentido como la acción que supone la formulación del problema como el conocimiento del método pertinente para la búsqueda de la solución, pero también como una actividad que busca encontrar un cuerpo de conocimientos organizados sobre objetos, sus interrelaciones y procesos.

La elección de los métodos de investigación, de las variables y los niveles de análisis, depende en parte de la naturaleza de la situación problemática y en parte de la comprensión, conocimientos y destrezas del investigador. Algunos autores sostienen que existen dos paradigmas de investigación educativa denominados enfoques cuantitativo y cualitativo, el primero intenta establecer relaciones causales y el segundo comprender e interpretar.

5.5 Enfoque Mixto

El marco metodológico del que partimos para el desarrollo de la investigación, se fundamentó en un Método de Enfoque Mixto. Hernández, Fernández y Baptista (2006), refieren que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y datos cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento. Este enfoque relativamente nuevo para Iberoamérica, se fundamenta en la triangulación de métodos.

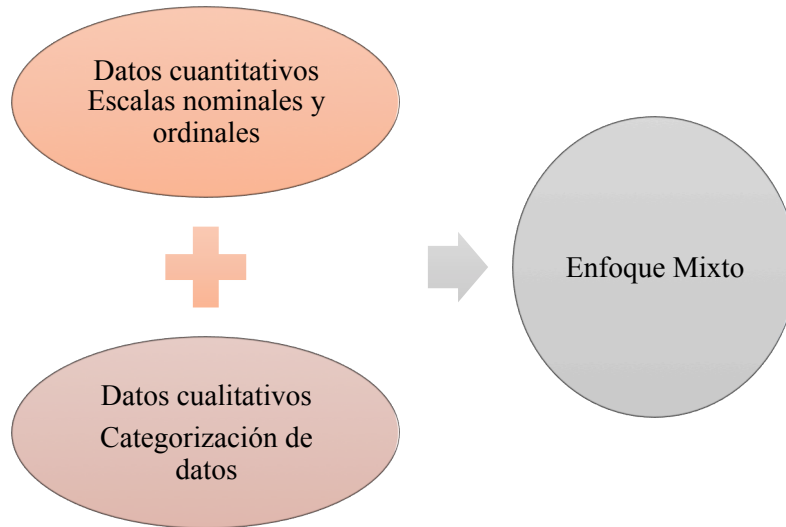


Figura 27. Enfoque mixto de investigación

(Creación propia).

“La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa y cualitativa, sino utilizar la fortaleza de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández 2010. Pag.544).

El enfoque mixto de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), va más allá de la simple colección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema, la recolección y análisis de datos y el reporte de estudio, mezclar la lógica inductiva y deductiva. La combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos se puede dar en varios niveles, Greene y Caracelli (2002), refieren que la mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques a un mismo estudio. El diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra donde se recaban y analizan tanto los datos cuantitativos como cualitativos.

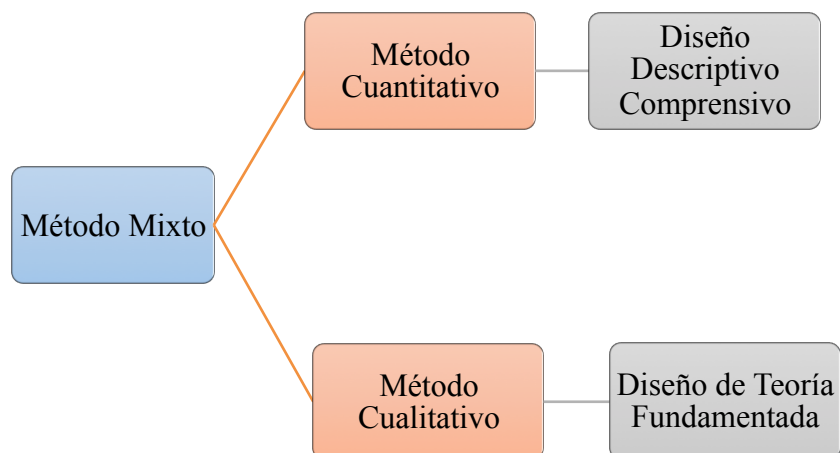


Figura 28. Diseño de Investigación

(Creación propia)

Para medir las variables de interés empleamos técnicas de recolección de datos cuantitativa y cualitativa bajo un tipo de diseño con modelo mixto secuencial, por etapas. Se recolectan y analizan los datos cualitativos y a continuación se hace lo mismo con los cuantitativos. Los hallazgos de la primera fase ayudan a desarrollar la segunda, cada etapa fortalece la anterior.

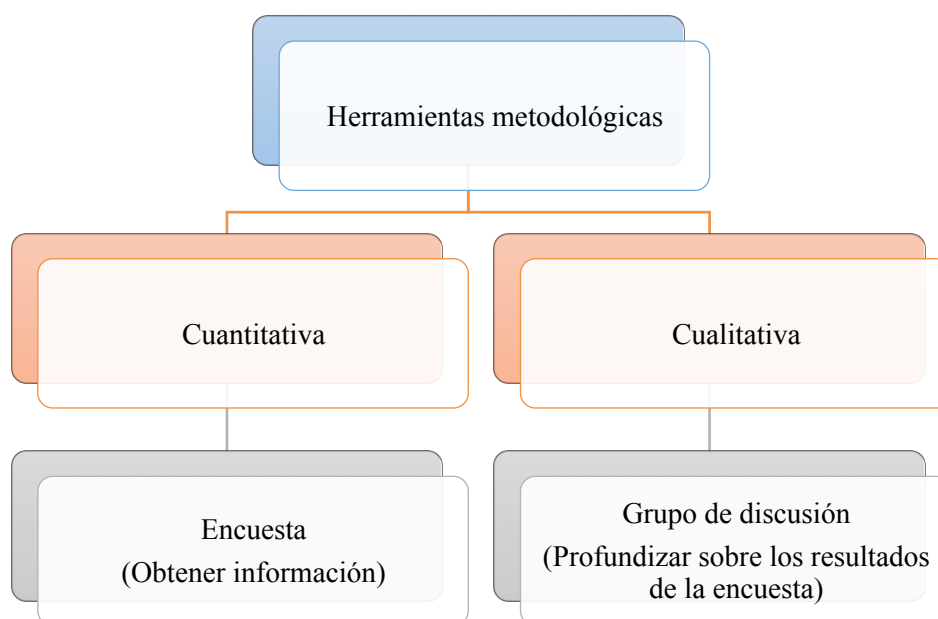


Figura 29. Herramientas de investigación

(Creación propia).

Existen diferentes caminos para indagar la realidad, esta se puede abordar desde dos paradigmas o alternativas metodológicas: cuantitativa y cualitativa. Cada una tiene su propia fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza de los objetos de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se plantean los investigadores bien con el propósito de explicar, comprender o transformar la realidad social.

5.6 Diseño Cuantitativo

La investigación cuantitativa se inspira en el positivismo. Este enfoque investigativo plantea la unidad de la ciencia, es decir, la utilización de una metodología única que es la misma de las ciencias exactas y naturales (Bonilla y Rodríguez, 1997, pág. 83). Su propósito es buscar explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social. Con esta finalidad la ciencia debe valerse exclusivamente de la observación directa, de la comprobación y la experiencia. El conocimiento debe fundarse en el análisis de los hechos reales, de los cuales debe realizar una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más completa posible.

Lo que importa para el positivismo es la cuantificación, la medición. A través de cuantificar y medir una serie de repeticiones, es que se llega a formular las tendencias, a plantear nuevas hipótesis y a construir las teorías; del conocimiento cuantitativo a través de la estadística, que es una manera de acercarse a la totalidad, pero a través de muestras. La estadística es una manera de poder cuantificar todo, sin tener que contar cada uno de los elementos que componen el todo: es la metodología más idónea y coherente de este paradigma positivista (Orozco, 1997, pág. 31).

5.6.1 Técnica

- *Instrumento:* Cuestionario
- *Tipos de pregunta:* Cerradas con varias opciones de respuesta y abiertas
- *Aplicación:* Autoadministrado, se proporcionó directamente a los participantes de la muestra seleccionada

5.6.2 Preparación de los instrumentos

El cuestionario se diseñó en cuatro apartados (véase anexo 4), cada uno atendiendo a un tipo de variable con sus respectivas dimensiones e indicadores, acordes al tipo de datos que se pretendía obtener de los informantes.

Tabla 3. Diseño del instrumento para asesores de Educación Básica

<i>Apartado</i>	<i>Tipo de variable</i>	<i>Nombre de la Variable</i>	<i>Dimensión e indicadores</i>	<i>Escala de medición</i>
<i>1</i>	<i>Moderación</i>	<i>Perfil del asesor</i>	<i>Datos generales Expectativas</i>	<i>Nominal y ordinal</i>
<i>2</i>	<i>Dependiente</i>	<i>Asesoría</i>	<i>Modelos de asesoría</i>	<i>Ordinal</i>
<i>3</i>	<i>Independiente</i>	<i>Formación permanente</i>	<i>Modelos de formación</i>	<i>Ordinal</i>
<i>4</i>	<i>Independiente</i>	<i>Competencias para el asesoramiento</i>	<i>Relevancia de la competencia para la función. Nivel de desarrollo</i>	<i>Ordinal</i>

5.6.3 Validez de los instrumentos

La calidad de los instrumentos es un aspecto fundamental, pues si estos no son los adecuados para la obtención de la información necesaria no se alcanzarán los resultados esperados. Una vez que se diseñó el cuestionario, se sometió a los siguientes tipos de examen de validación:

5.6.3.1 Validez inmediata

Una primera prueba fue la de la validez inmediata, se recogió la opinión de personas con funciones similares a los destinatarios. Para ello se aplicó el instrumento a de cinco asesores de programa a quienes se les solicitó su opinión en torno a los siguientes aspectos:

- A. Claridad del propósito del instrumento

- B. Claridad en las instrucciones
- C. Pertinencia y claridad de las escalas de medición
- D. Cantidad de componentes para el logro del propósito del instrumento
- E. Claridad y comprensión de los ítems
- F. Contextualización de los ítems para las personas que habrán de contestarlo
- G. Duración

Las opiniones de los asesores, se dieron en el sentido de la claridad y la comprensión de los ítems y su contextualización para los destinatarios del cuestionario. A partir de sus observaciones y recomendaciones se ajustó el instrumento para pasar a una segunda prueba de validez.

5.6.3.2 Validez de contenido, juicio de expertos

La validez de contenido de acuerdo con Gento (2004), consiste en comprobar la consistencia del instrumento y de los elementos que lo componen, esencialmente la prueba consiste en recuperar la opinión de los expertos en torno a si el instrumento recoge todos los aspectos relacionados con el propósito.

En esta prueba participaron:

- Un asesor de Centro de Maestro
- Un asesor de Formación Continua
- Un asesor del Departamento de Evaluación Educativa

Para el registro de sus opiniones, se les proporcionaron cuadros de registro (véase anexo 5). Las opiniones de los expertos en torno a la relevancia de los elementos que componen el cuestionario, su pertinencia y claridad fueron altas en una escala del 0 al 5, donde 0 es nula y 5 muy alta.

5.6.3.3 Validez de reacción a los instrumentos

Esta prueba tiene el propósito de evaluar el efecto producido en los que contestan el cuestionario, el tiempo total y las posibles dificultades que puedan presentarse. El cuestionario se

aplicó a cinco asesores de básica con funciones similares a los de la muestra a quienes se les requirieron sus opiniones en torno a los siguientes aspectos:

- Claridad en instrucciones
- Claridad en los ítems
- Contenido válido de lo que se pretende
- Extensión (muy corto, muy amplio)
- Aspectos que no se preguntan con relación al propósito
- Exceso de contenidos (innecesarios)

Las observaciones que se registraron se utilizaron para ajustar las instrucciones y algunos ítems para que estos fuesen más comprensibles.

5.6.3.4 Factores principales

Este análisis lo calculamos con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS 17.0 para efectuar la reducción de la dimensionalidad de los datos, buscando el número mínimo de dimensiones que pudiesen explicar el máximo de información contenida en los datos.

Estudiando las comunalidades de la extracción se calculó que las variables mejor explicadas son la que tienen valor mayor a .900; las variables menos explicadas son la de valores menores a .800

Tabla 4. Comunalidades efectuadas a la variable inicial

	<i>Comunalidades^a</i>	
	<i>Inicial</i>	<i>Extracción</i>
<i>1. Género</i>	<i>1.000</i>	<i>.893</i>
<i>3 Grado de estudios</i>	<i>1.000</i>	<i>.889</i>
<i>5 Expectativas iniciales de la función</i>	<i>1.000</i>	<i>.873</i>
<i>6 Expectativas actuales de la función</i>	<i>1.000</i>	<i>.905</i>
<i>7 Asesoría: Modelo de intervención</i>	<i>1.000</i>	<i>.942</i>
<i>8</i>	<i>1.000</i>	<i>.915</i>

	<i>Comunalidades^a</i>	
		<i>Inicial</i>
		<i>Extracción</i>
9		1.000
		.973
10		1.000
		.914
11	<i>Asesoría: Modelo de facilitación</i>	1.000
		.942
12		1.000
		.932
13		1.000
		.919
14		1.000
		.924
15	<i>Asesoría: Modelo de colaboración</i>	1.000
		.764
16		1.000
		.952
17		1.000
		.847
18	<i>Formación: Modelo individual</i>	1.000
		.852
19		1.000
		.909
20		1.000
		.918
21		1.000
		.821
22	<i>Formación: Modelo de desarrollo</i>	1.000
		.891
23		1.000
		.790
24		1.000
		.914
25	<i>Formación: Modelo de entrenamiento</i>	1.000
		.884
26		1.000
		.870
27		1.000
		.979
28	<i>Formación: Modelo indagativo</i>	1.000
		.929
29		1.000
		.873
30	<i>Formación: Modelo individual</i>	1.000
		.972

<i>Comunalidades^a</i>		
	<i>Inicial</i>	<i>Extracción</i>
<i>4. Antigüedad en la función de asesor técnico pedagógico</i>	<i>1.000</i>	<i>.953</i>

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Only cases for which 2. Adscripción = Zona Escolar are used in the analysis phase.

Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está explicada por cada factor y los porcentajes de varianza explicada asociados a cada factor. De este análisis se obtuvieron ocho factores mayores que 1, los cuales permiten explicar el 90.14% de la varianza de los datos originales.

Tabla 5. Porcentajes de Varianza Explicada

<i>Componente</i>	<i>Porcentajes de Varianza Explicada</i>					
	<i>Autovalores Iniciales</i>			<i>Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción</i>		
	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% acumulado</i>
<i>1</i>	<i>7.357</i>	<i>25.370</i>	<i>25.370</i>	<i>7.357</i>	<i>25.370</i>	<i>25.370</i>
<i>2</i>	<i>4.834</i>	<i>16.671</i>	<i>42.040</i>	<i>4.834</i>	<i>16.671</i>	<i>42.040</i>
<i>3</i>	<i>4.451</i>	<i>15.349</i>	<i>57.389</i>	<i>4.451</i>	<i>15.349</i>	<i>57.389</i>
<i>4</i>	<i>2.583</i>	<i>8.908</i>	<i>66.297</i>	<i>2.583</i>	<i>8.908</i>	<i>66.297</i>
<i>5</i>	<i>2.552</i>	<i>8.801</i>	<i>75.099</i>	<i>2.552</i>	<i>8.801</i>	<i>75.099</i>
<i>6</i>	<i>1.818</i>	<i>6.269</i>	<i>81.367</i>	<i>1.818</i>	<i>6.269</i>	<i>81.367</i>
<i>7</i>	<i>1.372</i>	<i>4.730</i>	<i>86.098</i>	<i>1.372</i>	<i>4.730</i>	<i>86.098</i>
<i>8</i>	<i>1.174</i>	<i>4.047</i>	<i>90.145</i>	<i>1.174</i>	<i>4.047</i>	<i>90.145</i>
<i>9</i>	<i>.801</i>	<i>2.762</i>	<i>92.906</i>			

Componente	Porcentajes de Varianza Explicada					
	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
10	.656	2.262	95.168			
11	.558	1.924	97.092			
12	.432	1.489	98.582			
13	.224	.773	99.354			
14	.187	.646	100.000			
15	4.427E-16	1.526E-15	100.000			
16	3.297E-16	1.137E-15	100.000			
17	2.255E-16	7.777E-16	100.000			
18	2.033E-16	7.011E-16	100.000			
19	1.808E-16	6.235E-16	100.000			
20	1.414E-16	4.876E-16	100.000			
21	4.716E-17	1.626E-16	100.000			
22	2.487E-17	8.577E-17	100.000			
23	9.463E-19	3.263E-18	100.000			
24	-3.779E-17	-1.303E-16	100.000			
25	-8.328E-17	-2.872E-16	100.000			
26	-1.168E-16	-4.028E-16	100.000			
27	-3.014E-16	-1.039E-15	100.000			
28	-3.324E-16	-1.146E-15	100.000			
29	-4.813E-16	-1.660E-15	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Componente	Porcentajes de Varianza Explicada					
	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
<i>a. Only cases for which 2. Adscripción = Zona Escolar are used in the analysis phase.</i>						

El siguiente gráfico de sedimentación muestra la representación del tamaño de los autovalores obtenidos

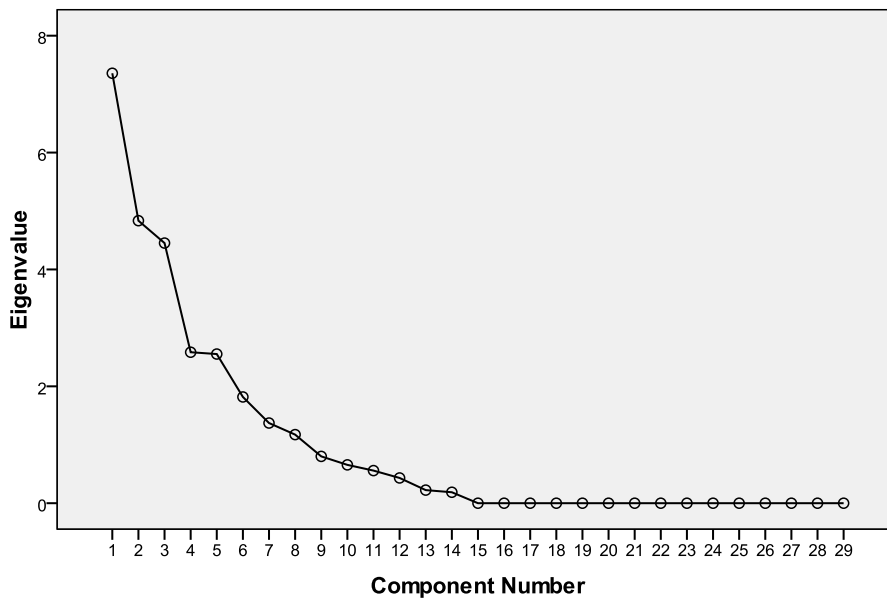


Gráfico 4. Sedimentación de factores mayores a uno.

Para elementos que hagan más fácil la interpretación de los factores, se rotó la matriz de componentes para redistribuir la varianza de los factores, aplicando la *rotación ortogonal varimax* para minimizar el número de ítems con pesos elevados, de tal forma que cada ítem este representado en un único, concretamente con aquel que tenga una mayor vinculación, eligiendo como número de corte mínimo 0.40.

La matriz de componentes rotados muestra la ubicación de los componentes de mayor peso.

Tabla 6. Matriz de componentes rotados

	<i>Matriz de Componentes Rotados^{a,b}</i>							
	1	2	3	Componente		6	7	8
30 Los contenidos y estrategias destinadas a nuestra formación, plantean problemas relacionados con la práctica asesora motivándonos a buscar respuestas	.884							
22 En nuestra formación se privilegia de taller, el "aprender haciendo" como recurso básico para la discusión	.877							
24 Las actividades destinadas a nuestra formación propician experiencias de aprendizaje teórico - prácticas, que aportan conocimientos para el asesoramiento	.877							
27 Los cursos y talleres que recibo me permiten desarrollar estrategias de aprender que posteriormente transfiero a la práctica	.865							
28 Los contenidos abordados en las actividades destinadas a nuestra formación, generalmente se relacionan más con problemas prácticos que teóricos	.862							
12 Tomo decisiones relativas a la orientación y difusión de los programas y proyectos de apoyo, tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios	.752			.571				
23 Las actividades destinadas a nuestra formación enfatizan la exploración de teoría, la discusión en pequeños grupos y la resolución de problemas	.745							
26 Los cursos y talleres que recibo me aportan sugerencias de actividades y acciones que se puedan aplicar en la práctica asesora	.716							
29 Los contenidos relacionados con mi formación se orientan al desarrollo de proyectos de investigación para la mejora de la función	.684		.454				.405	
9 Oriento a los Profesores sobre el uso de materiales y métodos de enseñanza proporcionándoles ideas y sugerencias que puedan llevar a la práctica		.955						
8 Difundo información y colaboro con las acciones de las mesas técnicas y el nivel educativo		.864						
13 Apoyo a los profesores para que puedan llevar a la práctica programas y reformas curriculares		.828						

Matriz de Componentes Rotados^{a,b}

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
16 Emprendo e implemento acciones para apoyar la práctica docente, en vinculación con el nivel educativo y los profesores		.819						
10 Actualizo y capacito a los profesores sobre programas oficiales		.816						
14 Proporciono a los profesores ideas sobre métodos de enseñanza evitando influir en sus decisiones		.590	.531					
11 Colaboro con los profesores en la elaboración de diagnósticos y la búsqueda de soluciones a sus problemas			.903					
7 Enseño a los profesores a efectuar diagnósticos sobre problemas de aprendizaje y les propongo soluciones			.903					
17 Elaboro y evaluó en coordinación con los profesores y directores adaptaciones curriculares a los programas de grado del nivel			.675	.565				
15 Formo parte del equipo de diagnóstico relacionados con el aprendizaje y la correspondiente búsqueda de soluciones				.837				
5 Expectativas de la función				-.676	-.615			
3 ¿Cuál es el último grado de estudios que tiene?		-.499		-.548				
1. Genero					.837			
19 Generalmente he aprendido por experiencia propia, por conversaciones con colegas y por la lectura de textos					.709	.433		
25 Los cursos y talleres que recibo generalmente son coordinados por asesores externos o expertos, quienes establecen contenidos y actividades	.584				.614			
4. Antigüedad en la función de asesor técnico pedagógico						-.947		
6 Expectativas actuales							-.859	
21 Considero que los objetivos de las acciones destinadas a la formación asesora responden a intereses institucionales más a que mis intereses y necesidades			.415			.516	-.533	
18 Diseño los cursos y talleres que imparto y evaluó el impacto en estos en el aula, con instrumentos y guías de observación del trabajo docente				.437			.495	-.466
20 He aprendido a orientar y dirigir mi propio aprendizaje a partir de resultados logrados y mis propias necesidades								.847

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<i>Matriz de Componentes Rotados^{a,b}</i>								
	<i>Componente</i>							
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>a. Rotation converged in 8 iterations.</i>								
<i>b. Only cases for which 2. Adscripción = Zona Escolar are used in the analysis phase.</i>								

Los resultados aportados por esta matriz permiten seleccionar los ítem cuya saturación es igual o mayor que 0.40 agrupados en ocho factores

5.6.3.5 Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad o confiabilidad en opinión de Gento (2004) se relaciona con la estabilidad o grado de consistencia de los datos que arroja un instrumento, es decir su consistencia interna.

La prueba de confiabilidad del instrumento se realizó con el procesamiento de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS. Pérez Ferra (2005) refiere que en el método de consistencia interna, uno de los coeficientes más utilizados es el Alfa de Cronbach, que se aplica a ítems con dos o más opciones de respuesta como lo es el caso de nuestro instrumento. El otro método es el de Dos mitades. Ambos procedimientos se realizaron con apoyo del paquete estadístico SPSS.

5.6.3.5.1 Alfa de Cronbach

Gento (2004) especifica que el coeficiente de fiabilidad oscila entre 0 y 1, donde el valor 0 indica fiabilidad nula y el valor 1 significa fiabilidad total o máxima, entre una y otra cabe toda una gama de niveles de fiabilidad con distinto grado de intensidad.

Al someter los datos provenientes del cuestionario para Asesores de Educación Básica, el resumen estadístico de fiabilidad asignó un valor cercano a 1 (.935), lo que indica que el instrumento tiene un alto grado de consistencia interna.

Tabla 7. Alfa de Cronbach del Cuestionario de Asesores

<i>Estadística de fiabilidad</i>	
<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Nº de Ítems</i>
<i>.935</i>	<i>112</i>

En la tabla 7 se muestran los valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del total de los ítems del cuestionario desglosados por variables, la tabla también nos permite apreciar la posibilidad de incrementar o disminuir el alfa si el ítem fuera eliminado. Una baja correlación entre los ítems indica que dicho ítem no mide la misma cosa que los otros.

Tabla 8. Coeficiente Alfa de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado

Ítems	Dimensión	Alfa de Cronbach	Ítems	Dimensión	Alfa de Cronbach
1	Datos generales	.936	18	Formación: Modelo individual	.936
2		.936	19		.936
3		.938	20		.934
4		.936	21		.937
5	Expectativas	.937	22	Formación: Modelo de desarrollo	.935
6		.940	23		.935
7	Asesoría: Modelo de intervención	.935	24	Formación: Modelo de entrenamiento	.935
8		.935	25		.934
9		.935	26		.935
10		.935	27		.935
11	Asesoría: Modelo de facilitación	.935	28	Formación: Modelo indagativo	.934
12		.934	29		.933
13		.934	30		.935
14		.935			
15	Asesoría: Modelo de colaboración	.936			
16		.935			
17		.937			

Ítems	Dimensión Relevancia	Alfa de Cronbach	Dimensión Desarrollo	Alfa de Cronbach
31	Competencias cognitivas	.934	Competencias cognitivas	.933
32		.934		.934
33		.934		.933
34		.934		.933
35		.934		.934
36		.934		.934
37		.934		.934
38		.934		.934
39		.934		.933
40		.935		.935
41		.935		.935

<i>Ítems</i>	<i>Dimensión Relevancia</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Dimensión Desarrollo</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
42	<i>Competencias personales</i>	.935	<i>Competencias personales</i>	.934
43		.936		.933
44		.934		.935
45		.935		.934
46		.934		.934
47		.936		.934
48		.936		.934
49		.935		.935
50		.935		.935
51		<i>Competencias sociales</i>		.935
52	.935		.934	
53	.935		.935	
54		.935		.935
55		.935		.934
56		.935		.934
57		.936		.934
58		.935		.934
59		.935		.934
60		.935		.934
61		.935		.934
62		.935		.935
63		.935		.935
64	<i>Competencias éticas</i>	.935	<i>Competencias éticas</i>	.934
65		.936		.935
66		.935		.934
67		.935		.934
68		.936		.935
69		.935		.934
70		.935		.935
71		.935		.935

Como se puede ver en la tabla la consistencia interna de los ítems es elevada y homogénea, por lo que se puede considerar que los 112 ítems tienen un alfa elevado.

5.6.3.6 Dos mitades

Otro procedimiento que se puede obtener con ayuda del SPSS para obtener el grado de fiabilidad es la correlación de Spearman-Brown que divide el instrumento en dos mitades o bloques; números pares e impares. La tabla 8 muestra la consistencia para cada mitad.

Tabla 9. Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad.

Estadística de Fiabilidad			
<i>Alfa Cronbach's</i>	<i>Mitad 1</i>	<i>Valor</i>	<i>.881</i>
		<i>N de Ítems</i>	<i>56a</i>
	<i>Mitad 2</i>	<i>Valor</i>	<i>.920</i>
		<i>N de Ítems</i>	<i>56b</i>
		<i>Total N de Ítems</i>	<i>112</i>

5.6.4 Población

Nuestra población comprende a los Asesores de Educación Básica que colaboran con la operación, difusión y acompañamiento a profesores incorporados al Programa Escuelas de Calidad del Estado de Michoacán, México. Estos Asesores se encuentran adscritos a Mesas Técnicas de Secundaria y Preescolar, Jefaturas de Supervisión de Sector Escolar de Preescolar y Primaria, y Supervisiones Escolares de Preescolar, Primaria.

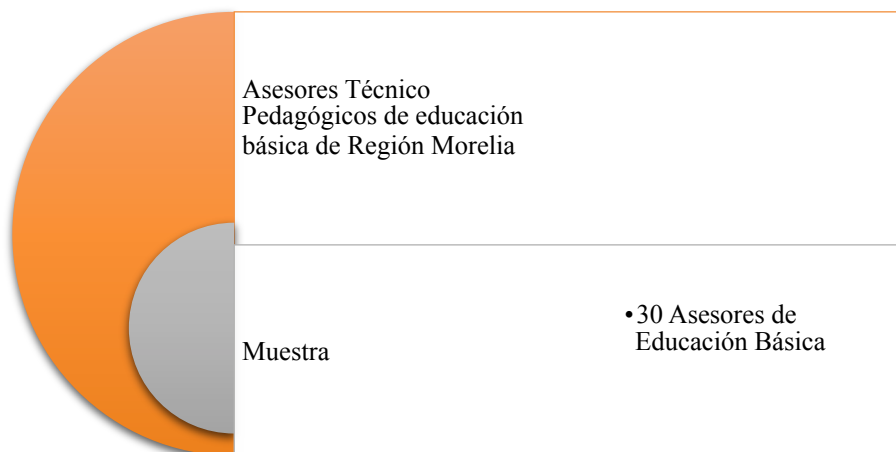


Figura 30. Selección de la muestra

5.6.5 Selección de la muestra

Para esta investigación se eligieron Asesores Técnicos Pedagógicos de Educación Básica que apoyan escuelas incorporadas al Programa Escuelas de Calidad de la Región Morelia.

Tabla 10. Población y muestra seleccionada

Asesores de Educación Básica, Región Morelia					
Preescolar		Primaria		Secundaria	
Mesa	Supervisión	Jefatura de	Supervisión	Mesa	Supervisión
Técnica	Escolar	Sector	Escolar	Técnica	Escolar
6	4	8	22	1	6
Total 10		Total 30		Total 7	

El criterio de elección de la muestra fue la posibilidad de obtener con mayor profundidad información de asesores ubicados en lugares clave que pudiesen proveer datos sobre la función del asesor desde los diversos ámbitos en los que este ejerce su función:

- Asesores de Zona Escolar
- Asesores de Jefatura de Sector
- Asesores de Programas de SEE
- Asesor de Mesa Técnica

Por tanto para efectos de esta investigación los participantes no se ajustan con apego a los procedimientos establecidos para la selección de la muestra representativa, pues el criterio para su elección fue facilidad de acceso a la información, tomando los asesores de Educación Básica de la Región Morelia, con escuelas PEC que aceptaron participar en la investigación, completando una muestra de 30 con cuatro asesores de programa y un asesor de mesa técnica.

5.6.5.1 Muestra

Tabla 11. Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Básica

Asesores de Jefatura de Sector	Asesores de Supervisión escolar	Asesores de Programa	Asesores de Mesa Técnica
9	16	4	1

Criterio:

La Región Morelia trabaja con el mayor número de asesores de educación Básica de la cual la investigadora es Asesora Regional de los asesores de este nivel, lo que permite contar con las condiciones de accesibilidad a las fuentes de información.

Técnicas de muestreo:

- Muestreo no probabilístico con el 100% de asesores de educación básica que conforman la Región.

5.6.5.2 Características de la muestra

a) Género

Tabla 12. Estadístico del indicador de Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
<i>Valid</i>	<i>Masculino</i>	6	19.4	20.0	20.0
	<i>Femenino</i>	24	77.4	80.0	100.0
	<i>Total</i>	30	96.8	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	1	3.2		
<i>Total</i>		31	100.0		

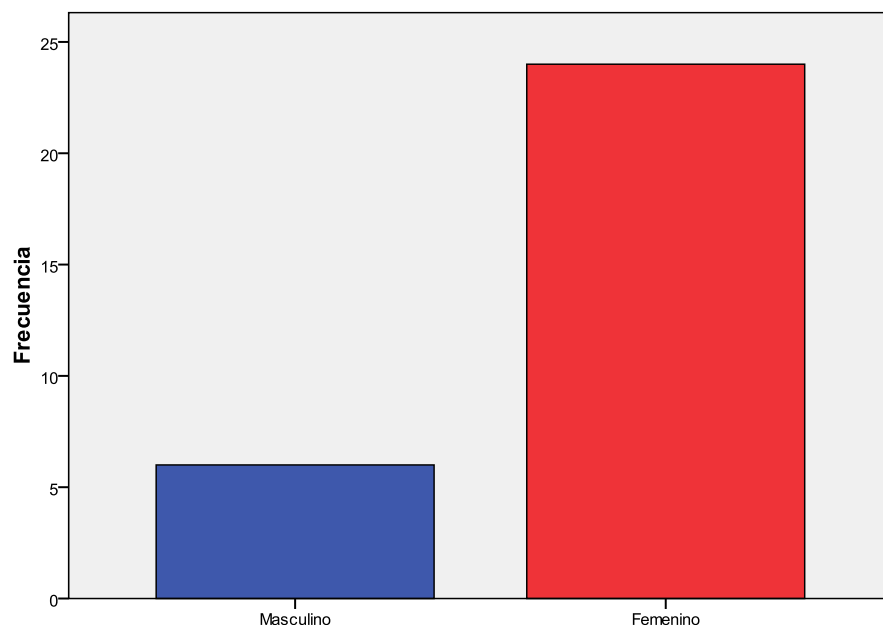


Gráfico 5. Genero de los asesores de la muestra

Los asesores de educación básica que participaron en la investigación pertenecen en un 77.4 % al género femenino y en un 19.4% al masculino. La mayor parte de la población de asesores técnico pedagógico de Educación Básica en Michoacán son mujeres.

b) Adscripción

Tabla 13. Estadístico del indicador de adscripción

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Zona Escolar</i>	16	51.6	53.3	53.3
	<i>Jefatura de Sector</i>	9	29.0	30.0	83.3
	<i>Mesas Técnicas/Dptos. SEE</i>	4	12.9	13.3	96.7
	<i>Otro</i>	1	3.2	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	96.8	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	1	3.2		
<i>Total</i>		31	100.0		

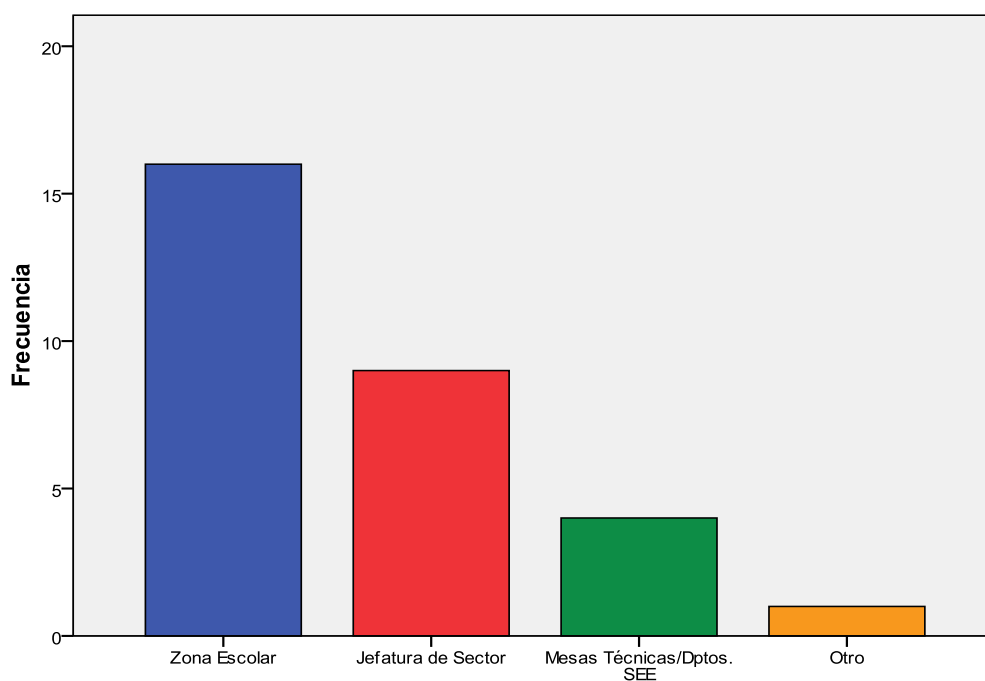


Gráfico 6. Adscripción de los asesores de la muestra

Trabajan mayoritariamente en Supervisiones escolares (51.6%), seguidos de las Jefaturas de Sector de Supervisión Escolar (29%) y Programas de apoyo a la educación básica (4%). El asesor de Supervisión efectúa acciones directamente con directores y profesores de escuela en actividades de capacitación, actualización y enlace administrativo con otras instancias. El de Jefatura de Sector trabaja directamente con los asesores de supervisión escolar y dependiendo de la organización que cada sector tenga trabaja con directores, profesores y enlace administrativo con otras instancias. Los asesores de Mesa Técnica trabajan directamente vinculados a las Jefaturas de Sector y de Zona.

c) *Experiencia en la función*

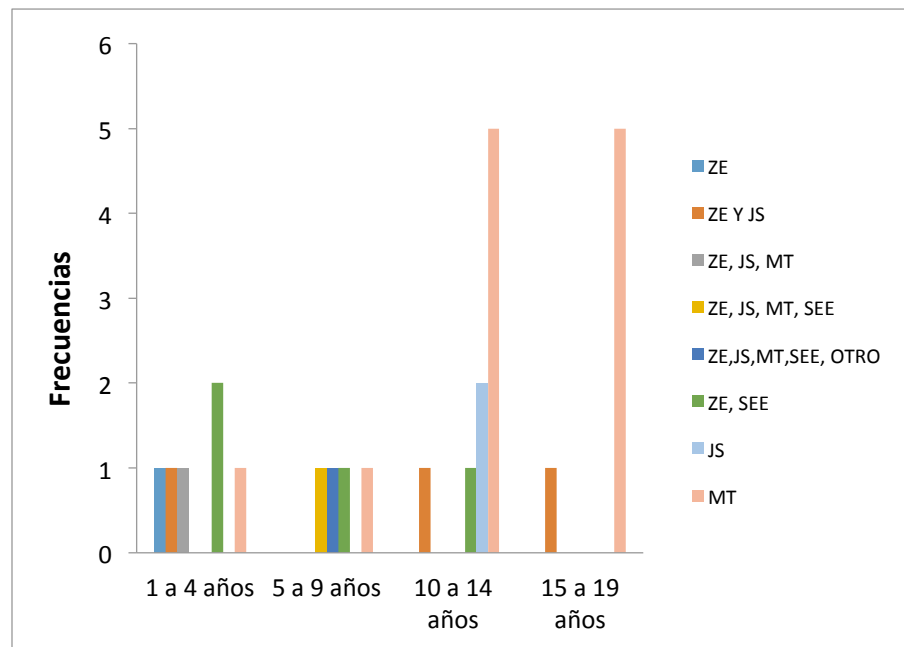


Gráfico 7. Experiencia en la función asesora

Los asesores que participaron en esta investigación tienen al menos entre uno y cuatro años de experiencia en la función de asesoría, además de experiencia asesora en diversos ámbitos de la estructura educativa: Zona Escolar (ZE), Jefatura de Sector (JS), Mesa Técnica (MT), y otras áreas de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), como lo muestran el gráfico 23. Los de mayor experiencia tienen una experiencia de 15 a 19 años.

d) Grado de estudios

Tabla 14. Estadístico de tendencia central del grado de estudios

3 ¿Cuál es el último grado de estudios que tiene?		
<i>N</i>	<i>Valid</i>	30
	<i>Missing</i>	1
<i>Mean</i>		2.93
<i>Median</i>		3.00
<i>Mode</i>		3 ^a
<i>a. Multiple modes exist. The smallest value is shown</i>		

Tabla 15. Estadístico del indicador de grado de estudios

		<i>Frecuen cy</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Normal Básica</i>	5	16.1	16.7	16.7
	<i>Normal Superior</i>	3	9.7	10.0	26.7
	<i>Licenciatura</i>	11	35.5	36.7	63.3
	<i>Maestría</i>	11	35.5	36.7	100.0
	<i>Total</i>	30	96.8	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	1	3.2		
<i>Total</i>		31	100.0		

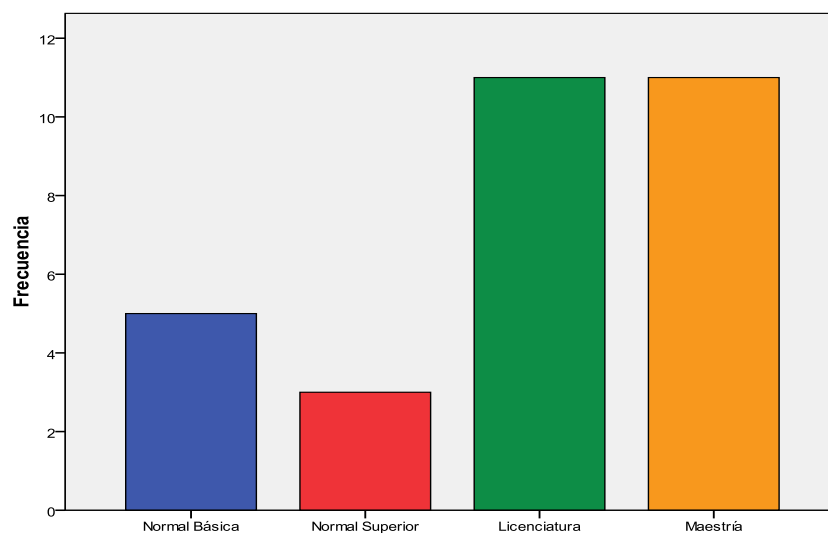


Gráfico 8. Grado de estudios de los asesores

La media de estudios del asesor se sitúa en el nivel de Licenciatura con un porcentaje del 35.5%, el cual se incrementa tomado en consideración que los estudios de Normal Superior (9.7%) son equivalentes a este nivel. Un porcentaje significativo también lo es el de maestría (37%), porcentajes que parecen indicar una relación con la expectativa que tiene respecto a que la función le da la posibilidad de un desarrollo profesional.

e) *Expectativas del propio trabajo*

Tabla 16. Estadístico del indicador expectativas de la función

		Estadística			
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>No tenía noción de lo que es el trabajo de asesor</i>	1	3.2	3.6	3.6
	<i>Realizar actividades pedagógicas en las escuelas</i>	2	6.5	7.1	10.7
	<i>Capacitar, actualizar, asesorar, apoyar docentes</i>	18	58.1	64.3	75.0
	<i>Desarrollar habilidades para asesoría y oportunidad de actualización permanente</i>	5	16.1	17.9	92.9
	<i>Desarrollo profesional, posgrado</i>	2	6.5	7.1	100.0
	<i>Total</i>	28	90.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	3	9.7		
<i>Total</i>		31	100.0		

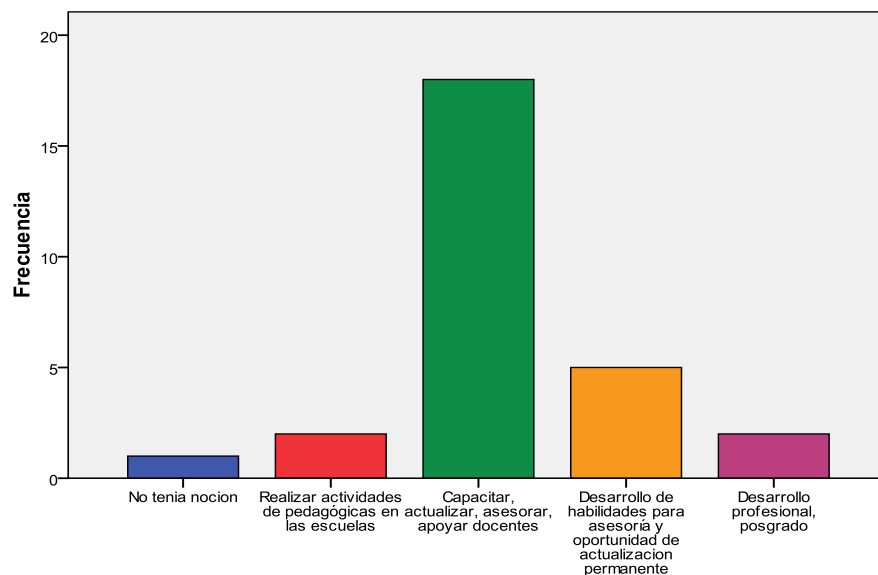


Gráfico 9. Expectativas iniciales respecto a la función

La muestra nos permite observar que la media se ubica en la expectativa de capacitar, actualizar y asesorar a los profesores (58.1%). En sus respuestas encontramos tres grupos de expectativas que tienen los asesores cuando se inician en su función.

f) Asesoramiento interno y externo

El primero, que es el mayoritario (58.1%) tiene la idea de “capacitar, actualizar y asesorar a los profesores”, atendiendo a la clasificación de Tejada (1998), su expectativa la ubica desde afuera de la vida interna de los centros y desvinculada de su estructura administrativa, en una perspectiva de asesoramiento proveniente de una perspectiva tecnológica, consumidor y reproductor pasivo de directrices y materiales curriculares que lo define como técnico experto.

El 6.5% de asesores tiene una expectativa de su acción vinculada a las actividades pedagógicas de las escuelas, esta respuesta dentro del marco de intervención que propone el SAEE, responde a un asesoramiento interno, entendido como proceso de ayuda o apoyo que se articula y desarrolla en el seno de la propia institución educativa.

g) Desarrollo profesional

Un 16.1% de asesores ve la función asesora como una posibilidad de desarrollar habilidades para necesarias para la coordinación de grupos “desarrollar habilidades para capacitar y trabajar con los profesores”, expectativa que va de mano con la posibilidad de acceder de “primera mano a los cursos de actualización” y estar en permanente actualización.

El asesor tiene muy clara la expectativa que es la figura que tiene acceso a toda clase de capacitación e información sobre los programas y proyectos más recientes dado que es la figura que posteriormente capacitará a los supervisores, directores y profesores, es la tiene la información más reciente.

Un 6.5% ve la actividad asesora como la posibilidad de continuar estudios profesionales de posgrado o especialización. Comúnmente los asesores tienen doble clave presupuestal y el tener la posibilidad de compactarlas en una jornada, le da un margen de tiempo que puede ser utilizado para continuar sus estudios

h) Sin expectativas definidas

Un tercer grupo y el minoritario (3.2%), es aquel que llega a la función sin tener alguna idea de lo que es la función asesora o al menos una concepción propia al respecto, afortunadamente es el menor. Los asesores de este grupo suelen ser aquellos que llegaron a ocupar el puesto, porque están vinculados al sindicato, a un familiar que es supervisor o bien porque es un espacio de espera en tanto se le da su ubicación.

i) *Expectativas actuales*

Tabla 17. Estadístico del indicador expectativas actuales

		Estadística			
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>No contesta</i>	2	6.5	6.7	6.7
	<i>Mejorar el desarrollo de acciones de capacitación, actualización y asesoría</i>	6	19.4	20.0	26.7
	<i>Continuar actualizándome</i>	12	38.7	40.0	66.7
	<i>Asesorar procesos organizativos y de evaluación</i>	2	6.5	6.7	73.3
	<i>Desarrollar habilidades para el uso de la NTIC</i>	2	6.5	6.7	80.0
	<i>Apoyar cambios e innovaciones en las escuelas</i>	6	19.4	20.0	100.0
	<i>Total</i>	30	96.8	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	1	3.2		
<i>Total</i>		31	100.0		

Las respuestas en relación a sus perspectivas actuales sobre su función, mantienen la misma estructura, en los tres grupos:

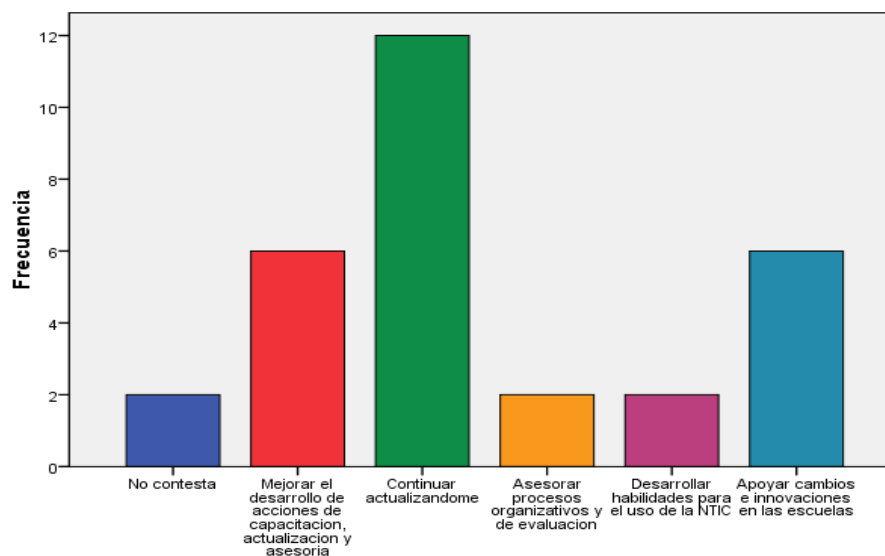


Gráfico 10. Análisis del modelo de facilitación expectativas actuales de la función asesora

j) Asesoramiento interno y externo

El 6.5% manifiesta una perspectiva de asesoramiento externo con la diferencia de que manifiesta claridad en los procesos de asesoramiento en los que desea intervenir. Como la muestra seleccionada se ubica en la figura del asesor que atiende escuelas del Programa Escuelas de Calidad (PEC), la respuesta se orienta a dos de las dimensiones de la gestión escolar que se abordan desde el PEC, evaluación y organización.

El 19.4% expresa su expectativa de asesoramiento vinculada a las actividades pedagógicas de las escuelas, desde una posición de asesoramiento interno, entendido como proceso de ayuda o apoyo a procesos de innovación en las escuelas.

Las expectativas de estos mismos asesores ahora trasladadas al presente reflejan un incremento en la perspectiva de un asesoramiento interno mencionado por Nieto y Portela (1991) como la posibilidad de vincular su acción introduciendo mejoras en la vida propia de los centros.

k) Desarrollo profesional

Un 6.5% de asesores ve en perspectiva desde su función desarrollar habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Dentro de este mismo grupo el 19.4% manifiesta que espera incrementar el desarrollo de habilidades necesarias para “capacitar y trabajar con los profesores”.

Es importante destacar que las expectativas iniciales reflejaron que un 16.1% esperaba estar en permanente actualización, la cual se incrementa a un 38.7 que menciona “continuar actualizándome”. El rubro que ya no se manifiesta es el de la posibilidad de continuar estudios profesionales de posgrado o especialización. Con la creación del Esquema de Carrera Magisterial y la inclusión de la tercera vertiente para asesores, uno de los aspectos de valoración con los menores puntajes es el grado académico que te da 5 puntos en relación a un curso de actualización que da la posibilidad de obtener 17 puntos.

l) Sin expectativas definidas

En una expectativa inicial puede ser lógico que existan asesores que al tener desconocimiento de la función no tengan claridad, sin embargo cabe destacar que en asesores en función este grupo se incrementa al 6.5%. El incremento de tareas que traen consigo nuevas reformas y la creación de programas trae consigo un incremento de las actividades del asesor que muchas ocasiones le trae un empalme o saturación de actividades lo cual trae consigo una diversidad de formas de hacer y entender el asesoramiento y en muchas ocasiones perder el sentido o la dirección del propósito central del servicio de asesoría.

5.6.6 Análisis Descriptivo

La investigación se desarrolló bajo un modelo descriptivo en el cual se recolectaron datos sobre las *variables Asesoría, formación y competencias profesionales para el asesoramiento*.

Este modelo de investigación nos conduce al conocimiento del comportamiento de la muestra, en cuanto a que distanciamiento hay con respecto a la opinión de la mediana de ellos, la frecuencia y el porcentaje de las respuestas dadas.

5.6.6.1 Análisis Estadístico del Cuestionario

El análisis descriptivo de los resultados del cuestionario se realizó en función del tipo de escalas de medición de las preguntas, las cuales se diseñaron en categorías nominales y ordinales (véase anexo 4).

Tabla 18. Procedimiento estadístico para el análisis descriptivo

<i>Dimensión /indicador</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>Procedimiento estadístico</i>
<i>Datos generales</i>	<i>1-3</i>	<i>Nominal</i>	<i>Frecuencia y Moda</i>
	<i>4</i>	<i>Ordinal</i>	<i>Frecuencia, Mediana y Moda</i>
<i>Expectativas</i>	<i>5-6</i>	<i>Nominal</i>	<i>Frecuencia y Moda</i>
<i>Modelos de Asesoría</i>	<i>7-18</i>	<i>Ordinal</i>	<i>Frecuencia, Mediana y Moda</i>
<i>Modelos de Formación</i>	<i>19-30</i>	<i>Ordinal</i>	<i>Frecuencia, Mediana y Moda</i>
<i>Competencias para el asesoramiento</i>	<i>31-71</i>	<i>Ordinal</i>	<i>Frecuencia, Mediana y Moda</i>

5.6.6.2 *Análisis global de los modelos de asesoría*

	<i>Estadística</i>					
	<i>N</i>		<i>Mediana</i>	<i>Mod</i>	<i>Rango</i>	
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>		<i>a</i>		
<i>7 Enseño a los profesores a efectuar diagnósticos sobre problemas de aprendizaje y les propongo soluciones</i>	30	4	2.00	2	4	
<i>8 Difundo información y colaboro con las acciones de las mesas técnicas y el nivel educativo</i>	30	4	1.00	1	3	
<i>9 Oriento a los Profesores sobre el uso de materiales y métodos de enseñanza proporcionándoles ideas y sugerencias que puedan llevar a la práctica</i>	30	4	1.00	1	4	
<i>10 Actualizo y capacito a los profesores sobre programas oficiales</i>	30	4	1.00	1	2	

En este apartado del cuestionario los asesores identificaron sus prácticas más recurrentes en cuatro tareas propias de asesoramiento externo presentadas por Tejada (1998).

- a) Valoración de necesidades, ayuda a los profesores o centros a diagnosticar sus necesidades como paso previo a la solución de problemas.
- b) Planeación de programas, métodos de enseñanza y materiales

- c) Adaptación de programas curriculares como respuesta específica a sus necesidades
- d) Capacitación y actualización a profesores

Tabla 19. Tendencia central del Modelo de Intervención

<i>Enseño a los profesores a efectuar diagnósticos sobre problemas de aprendizaje y les propongo soluciones</i>					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	12	35.3	40.0	40.0
	<i>Probablemente Si</i>	16	47.1	53.3	93.3
	<i>Indeciso</i>	1	2.9	3.3	96.7
	<i>Definitivamente No</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

<i>Difundo información y colaboro con las acciones de las mesas técnicas y el nivel educativo</i>					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	20	58.8	66.7	66.7
	<i>Probablemente Si</i>	9	26.5	30.0	96.7
	<i>Probablemente No</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Oriento a los Profesores sobre el uso de materiales y métodos de enseñanza proporcionándoles ideas y sugerencias que puedan llevar a la práctica

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	20	58.8	66.7	66.7
	<i>Probablemente Si</i>	8	23.5	26.7	93.3
	<i>Indeciso</i>	1	2.9	3.3	96.7
	<i>Definitivamente No</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Actualizo y capacito a los profesores sobre programas oficiales

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	19	55.9	63.3	63.3
	<i>Probablemente Si</i>	10	29.4	33.3	96.7
	<i>Indeciso</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

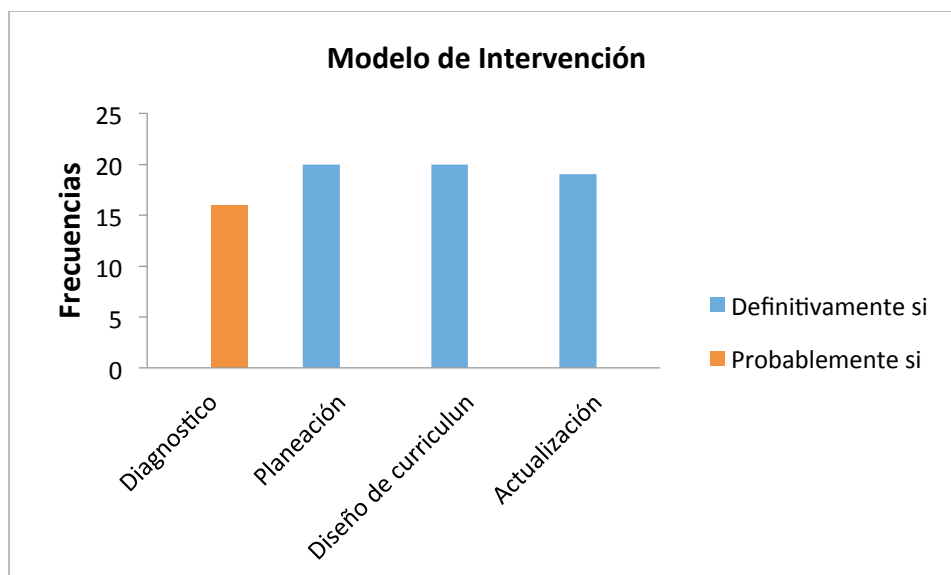


Gráfico 11. Análisis del modelo de intervención

Desde esta perspectiva el asesor transmite a sus asesorados información, da instrucciones sobre procedimientos de diagnósticos, una práctica común en este trabajo es la distribución de formatos para su llenado que sólo cumplen una función de carácter administrativo funcionan como recetas, diagnóstico y solución.

Una estrategia muy usada para la capacitación entre las mesas técnicas es la reproducción en cascada, donde el asesor de zona es el último en la cadena: Mesa Técnica Federal- Mesa Técnica Estatal-Asesor de Jefatura de Sector-Asesor de Zona. Esta posición lo coloca en desventaja porque la información pasó por diversas formas de interpretar y entender el mensaje.

La difusión de programas educativos, métodos y materiales de enseñanza es una función que se le asigna al asesor quien tiene un papel importante en la difusión de estos a través de los Talleres Generales de Actualización y Cursos Breves de Actualización, espacios destinados al estudio de los programas y enfoques curriculares en los que los asesores adoptan un papel pasivo de transmisor en las capacitaciones, concretándose al papel de operador de programas y proyectos oficiales.

Tabla 20. Tendencia central del Modelo de Facilitación

	Estadística				
	N		Media- na	Mo-da	Rango
	Validos	Perdidos			
11 Colaboro con los profesores en la elaboración de diagnósticos y la búsqueda de soluciones a sus problemas	30	4	2.00	2	4
12 Tomo decisiones relativas a la orientación y difusión de los programas y proyectos de apoyo, tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios	30	4	1.00	1	4
13 Apoyo a los profesores para que puedan llevar a la práctica programas y reformas curriculares	30	4	2.00	2	4
14 Proporciono a los profesores ideas sobre métodos de enseñanza evitando influir en sus decisiones	30	4	2.00	2	4

En el Modelo de Facilitación la *moda se presenta con mayor énfasis* en la categoría de respuesta 2 (Probablemente sí).

Colaboro con los profesores en la elaboración de diagnósticos y la búsqueda de soluciones a sus problemas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Definitivamente Si	12	35.3	40.0	40.0
	Probablemente Si	16	47.1	53.3	93.3
	Indeciso	1	2.9	3.3	96.7
	Definitivamente No	1	2.9	3.3	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

Tomo decisiones relativas a la orientación y difusión de los programas y proyectos de apoyo, tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	16	47.1	53.3	53.3
	<i>Probablemente Si</i>	8	23.5	26.7	80.0
	<i>Indeciso</i>	4	11.8	13.3	93.3
	<i>Probablemente No</i>	1	2.9	3.3	96.7
	<i>Definitivamente No</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Apoyo a los profesores para que puedan llevar a la práctica programas y reformas curriculares

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	11	32.4	36.7	36.7
	<i>Probablemente Si</i>	12	35.3	40.0	76.7
	<i>Indeciso</i>	2	5.9	6.7	83.3
	<i>Probablemente No</i>	2	5.9	6.7	90.0
	<i>Definitivamente No</i>	3	8.8	10.0	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Proporciono a los profesores ideas sobre métodos de enseñanza evitando influir en sus decisiones

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	9	26.5	30.0	30.0
	<i>Probablemente Si</i>	13	38.2	43.3	73.3
	<i>Indeciso</i>	3	8.8	10.0	83.3
	<i>Probablemente No</i>	3	8.8	10.0	93.3
	<i>Definitivamente No</i>	2	5.9	6.7	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

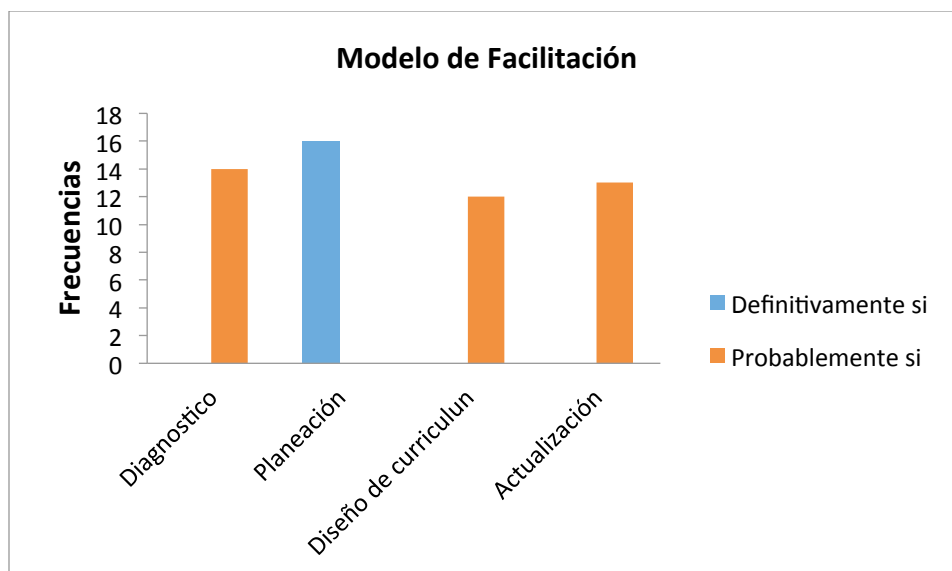


Gráfico 12. Análisis del modelo de facilitación

La figura del asesor generalmente se asocia a las acciones de capacitación, dada su intervención como instructor, término que se cambia por el de facilitador con la reforma de los noventa. Un alto número de asesores identifican en su práctica en rasgos de este modelo, se identifica como apoyo a los profesores para que puedan llevar a la práctica programas y reformas curriculares proporcionándoles la orientación o enfoques para la enseñanza. La facilitación define un tipo de asesoramiento que provee consejos, y propone prácticas ejemplares para su posterior imitación.

Tabla 21. Tendencia central del Modelo de Colaboración

	Estadística				
	Vali- dos	N Perdi- dos	Media- na	Moda	Rango
15 Formo parte del equipo de diagnóstico relacionados con el aprendizaje y la correspondiente búsqueda de soluciones	30	4	2.00	2	3
16 Emprendo e implemento acciones para apoyar la práctica docente, en vinculación con el nivel educativo y los profesores	30	4	1.00	1	3
17 Elaboro y evaluó en coordinación con los profesores y directores adaptaciones curriculares a los programas de grado del nivel	30	4	2.00	1 ^a	4
18 Diseño los cursos y talleres que imparto y evaluó el impacto en estos en el aula, con instrumentos y guías de observación del trabajo docente	30	4	2.00	2	4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

En el Modelo de Colaboración la moda se presenta en las categorías de respuesta 1 (Definitivamente si) en actividades curriculares y de planeación y 2 (Probablemente si) en acciones de diagnóstico y actualización.

Formo parte del equipo de diagnóstico relacionado con el aprendizaje y la correspondiente búsqueda de soluciones					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Definitivamente Si	13	38.2	43.3	43.3
	Probablemente Si	14	41.2	46.7	90.0
	Indeciso	1	2.9	3.3	93.3
	Probablemente No	2	5.9	6.7	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

Emprendo e implemento acciones para apoyar la práctica docente, en vinculación con el nivel educativo y los profesores

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	16	47.1	53.3	53.3
	<i>Probablemente Si</i>	12	35.3	40.0	93.3
	<i>Indeciso</i>	1	2.9	3.3	96.7
	<i>Probablemente No</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Elaboro y evaluó en coordinación con los profesores y directores adaptaciones curriculares a los programas de grado del nivel

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	9	26.5	30.0	30.0
	<i>Probablemente Si</i>	9	26.5	30.0	60.0
	<i>Indeciso</i>	7	20.6	23.3	83.3
	<i>Probablemente No</i>	3	8.8	10.0	93.3
	<i>Definitivamente No</i>	2	5.9	6.7	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Diseño los cursos y talleres que imparto y evaluó el impacto en estos en el aula, con instrumentos y guías de observación del trabajo docente

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Definitivamente Si</i>	7	20.6	23.3	23.3
	<i>Probablemente Si</i>	14	41.2	46.7	70.0
	<i>Indeciso</i>	5	14.7	16.7	86.7
	<i>Probablemente No</i>	1	2.9	3.3	90.0
	<i>Definitivamente No</i>	3	8.8	10.0	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

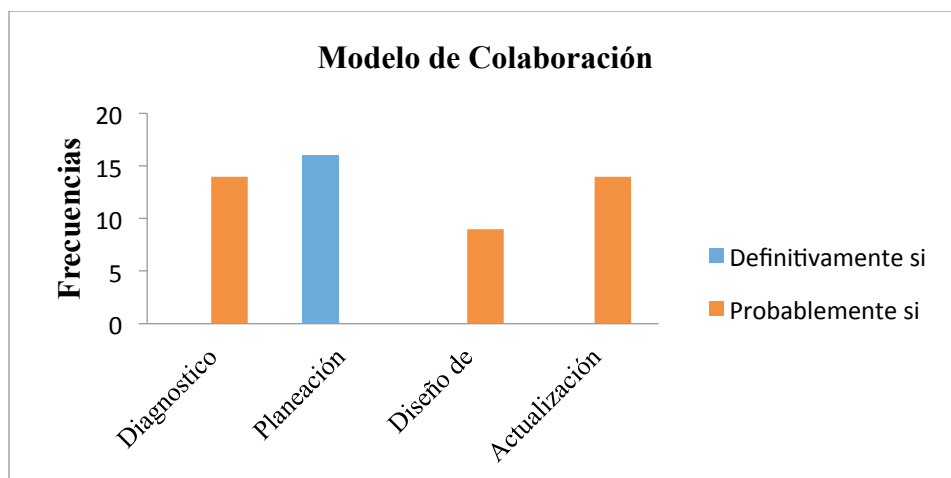


Gráfico 13. Análisis del modelo de colaboración

La relación de ayuda en un modelo de colaboración funciona sobre la base de una participación voluntariamente aceptada que implica resituar en un plano más horizontal las funciones y consecuentemente el reparto de responsabilidades en que el asesor es ahora corresponsable junto con los asesorados. En este modelo subyace la idea de un asesoramiento interno desde las necesidades propias de los centros escolares.

En este sentido resulta categórica la respuesta de los asesores en el ítem relacionado con la planeación *“Formo parte del equipo de diagnóstico relacionado con el aprendizaje y la correspondiente búsqueda de soluciones”*, cabe señalar que los asesores de la muestra se involucran al menos en acciones de asesoría sobre planeación de centro en la que parte de una evaluación para elaborar una planeación participativa.

En síntesis las respuestas del primer bloque de preguntas relacionadas con los modelos de asesoría, son categóricas, *“definitivamente sí”*, reconocen en su práctica rasgos del modelo de intervención, a diferencias de los modelos de facilitación y colaboración que no tienen la certeza, dudan al expresar *“probablemente sí”*. Esta indefinición en la respuesta da idea que el asesor reconoce al menos en teoría otras formas de hacer la acción asesora, en este sentido destaca la práctica de la planeación bajo un enfoque de asesoramiento en colaboración, ello puede tener explicación porque los asesores de la muestra están implicados en la promoción y capacitación de procesos de planeación participativa en los centros.

5.6.6.3 *Análisis global de los modelos de formación continua*

Institucionalmente no existe un programa específico que atienda la formación continua del asesor. Por parte de los programas oficiales de apoyo a la educación básica, se desprenden acciones formativas orientadas básicamente a la actualización y capacitación de los contenidos y procesos operativos que se derivan de éstos. Las acciones más comunes de formación continua son cursos y talleres breves, diplomados y conferencias. En este tipo de acciones subyacen propósitos, estrategias y conceptos que los implicados pueden o no llegar a percibir.

La segunda parte del cuestionario pretende identificar bajo qué modelos de formación se orientan las acciones de formación continua de los asesores, las estrategias de aprendizaje y sus concepciones respecto a cómo construye el asesor el conocimiento.

Tabla 22. Tendencia central del Modelo Orientado Individualmente

	<i>Estadística</i>		<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Rango</i>
	<i>N</i> <i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
<i>19 Generalmente he aprendido por experiencia propia, por conversaciones con colegas y por la lectura de textos</i>	30	4	2.00	1	3
<i>20 He aprendido a orientar y dirigir mi propio aprendizaje a partir de resultados logrados y mis propias necesidades</i>	30	4	2.00	2	3
<i>21 Considero que los objetivos de las acciones destinadas a la formación asesora responden a intereses institucionales más a que mis intereses y necesidades</i>	30	4	3.00	3	4

La muestra refleja una *moda* distinta para cada cuestionamiento del Modelo Orientado individualmente 1 (Siempre), 2 (La mayoría de las veces sí) 3 (Algunas veces sí). Al considerar la mediana se mantienen las opiniones 2 (La mayoría de las veces sí) y 3 (Algunas veces sí) de la escala ordinal.

Generalmente he aprendido por experiencia propia, por conversaciones con colegas y por la lectura de textos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	32.4	36.7	36.7
	La mayoría de las veces Si	10	29.4	33.3	70.0
	Algunas veces si	8	23.5	26.7	96.7
	La mayoría de las veces no	1	2.9	3.3	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

He aprendido a orientar y dirigir mi propio aprendizaje a partir de resultados logrados y mis propias necesidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	35.3	40.0	40.0
	La mayoría de las veces Si	16	47.1	53.3	93.3
	Algunas veces si	1	2.9	3.3	96.7
	La mayoría de las veces no	1	2.9	3.3	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

Considero que los objetivos de las acciones destinadas a la formación asesora responden a intereses institucionales más a que mis intereses y necesidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	4	11.8	13.3	13.3
	La mayoría de las veces Si	7	20.6	23.3	36.7
	Algunas veces si	12	35.3	40.0	76.7
	La mayoría de las veces no	4	11.8	13.3	90.0
	Nunca	3	8.8	10.0	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

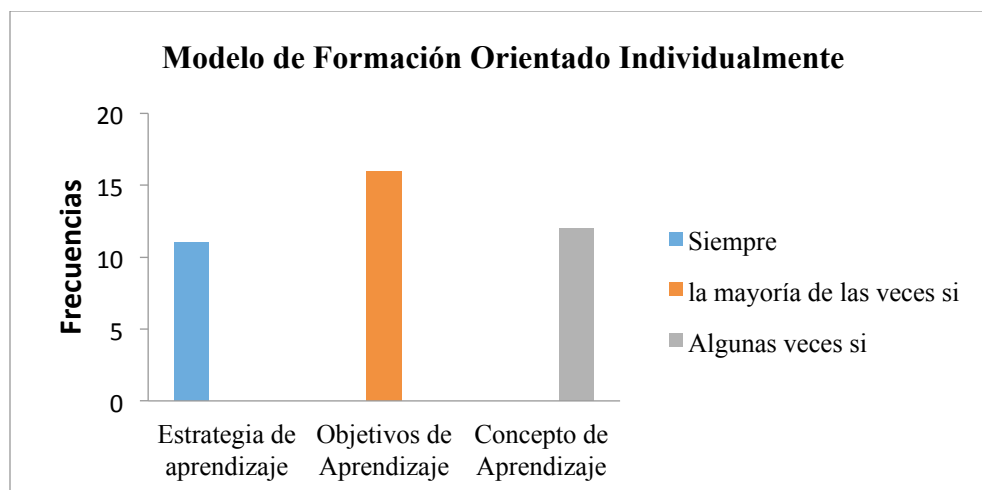


Gráfico 14. Análisis del modelo de formación orientado individualmente

La principal estrategia de formación continua del asesor es el aprendizaje que da la experiencia propia y la conversación entre colegas. En esta situación el asesor aprende sin la presencia de un programa de formación formal, utilizando como principal estrategia formativa la conversación con otros asesores. Una de las opciones que ofrece esta posibilidad es la del Curso Nacional de Actualización (CNA) en la que se le proporciona a los asesores una guía de estudio y la antología para que en el lapso de un ciclo escolar desarrolle los contenidos en base a su propio plan de trabajo, teniendo la posibilidad de integrarse a un colectivo de estudio.

Bajo este concepto de formación se estructuran las guías para tanto del CNA y los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se desarrollan a partir de lecturas, la discusión en pequeños grupos y la resolución de problemas de forma colaborativa.

Tabla 23. Tendencia central del Modelo de Desarrollo y Mejora

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
22 <i>En nuestra formación se privilegia de taller, el "aprender haciendo" como recurso básico para la discusión</i>	30	4	2.00	1 ^a	4
23 <i>Las actividades destinadas a nuestra formación enfatizan la exploración de teoría, la discusión en pequeños grupos y la resolución de problemas</i>	30	4	2.00	2	3
24 <i>Las actividades destinadas a nuestra formación propician experiencias de aprendizaje teórico - prácticas, que aportan conocimientos para el asesoramiento</i>	30	4	2.00	1	3

La muestra refleja una *moda* entre 1 (Siempre) y 2 (La mayoría de las veces sí), manteniéndose en la mediana la segunda opción.

<i>En nuestra formación se privilegia de taller, el "aprender haciendo" como recurso básico para la discusión</i>					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Siempre</i>	13	38.2	43.3	43.3
	<i>La mayoría de las veces Si</i>	13	38.2	43.3	86.7
	<i>Algunas veces si</i>	2	5.9	6.7	93.3
	<i>La mayoría de las veces no</i>	1	2.9	3.3	96.7
	<i>Nunca</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Las actividades destinadas a nuestra formación enfatizan la exploración de teoría, la discusión en pequeños grupos y la resolución de problemas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	32.4	36.7	36.7
	La mayoría de las veces Si	12	35.3	40.0	76.7
	Algunas veces si	6	17.6	20.0	96.7
	La mayoría de las veces no	1	2.9	3.3	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

Las actividades destinadas a nuestra formación propician experiencias de aprendizaje teórico - prácticas, que aportan conocimientos para el asesoramiento

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	41.2	46.7	46.7
	La mayoría de las veces Si	8	23.5	26.7	73.3
	Algunas veces si	6	17.6	20.0	93.3
	La mayoría de las veces no	2	5.9	6.7	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

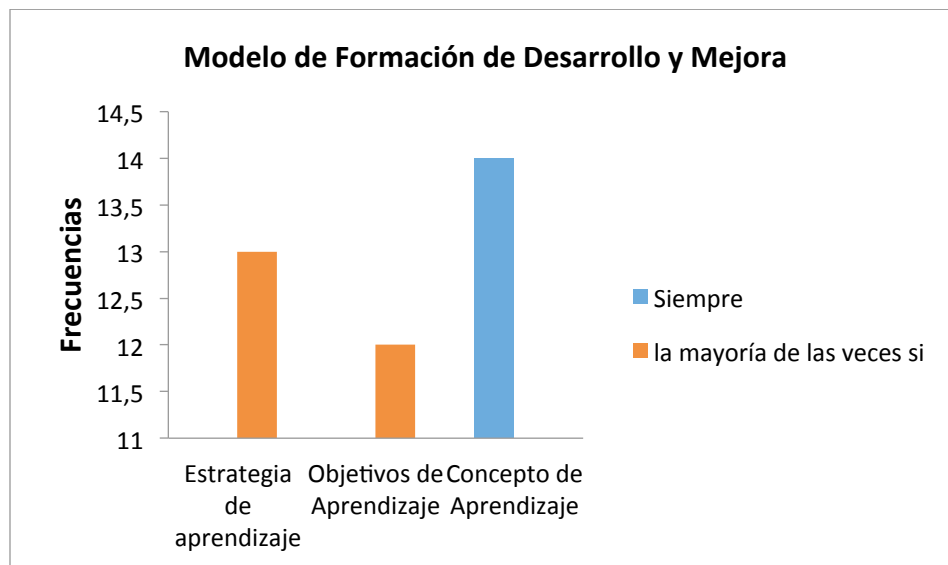


Gráfico 15. Análisis del modelo de formación de desarrollo y mejora

A partir de la reforma de los noventa se introduce en las prácticas de formación continua el concepto de taller como curso-taller orientado a la producción de algún resultado de aprendizaje relativamente preciso. Bajo este concepto se diseñaron los TGA, como cursos compactos de tres días a cinco días donde el aprendizaje se produce mediante el intercambio de experiencias. Los roles de los participantes, las tareas y los productos de aprendizaje suelen convenirse con los participantes al comenzar el taller.

Esta práctica es muy difundida en las acciones de formación que los asesores reciben de los 30 asesores de la muestra 26 (13 “siempre” y 13 “casi siempre”) reconocen esta modalidad de trabajo en su formación. De los 26 de este grupo, 23 identifican la estrategia: exploración de teoría, discusión en pequeños grupos y resolución de problemas y 22 reconocen que esta práctica les aporta conocimientos para la práctica asesora.

Tabla 24. Tendencia central del Modelo de Entrenamiento Institucional

	<i>Estadística</i>		<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Rango</i>
	<i>N</i> <i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
<i>25 Los cursos y talleres que recibo generalmente son coordinados por asesores externos o expertos, quienes establecen contenidos y actividades</i>	30	4	2.00	2	3
<i>26 Los cursos y talleres que recibo me aportan sugerencias de actividades y acciones que se puedan aplicar en la práctica asesora</i>	30	4	2.00	1	4
<i>27 Los cursos y talleres que recibo me permiten desarrollar estrategias de aprender que posteriormente transfiero a la práctica</i>	30	4	1.00	1	4

La moda que reflejan las respuestas de este segmento se ubican entre 1 (Siempre) y 2 (La mayoría de las veces sí), manteniéndose en la mediana la misma estructura.

Los cursos y talleres que recibo generalmente son coordinados por asesores externos o expertos, quienes establecen contenidos y actividades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	8	23.5	26.7	26.7
	La mayoría de las veces Si	11	32.4	36.7	63.3
	Algunas veces si	8	23.5	26.7	90.0
	La mayoría de las veces no	3	8.8	10.0	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

Los cursos y talleres que recibo me permiten desarrollar estrategias de aprender que posteriormente transfiero a la práctica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	17	50.0	56.7	56.7
	La mayoría de las veces Si	8	23.5	26.7	83.3
	Algunas veces si	3	8.8	10.0	93.3
	La mayoría de las veces no	1	2.9	3.3	96.7
	Nunca	1	2.9	3.3	100.0
	Total	30	88.2	100.0	
Missing	System	4	11.8		
Total		34	100.0		

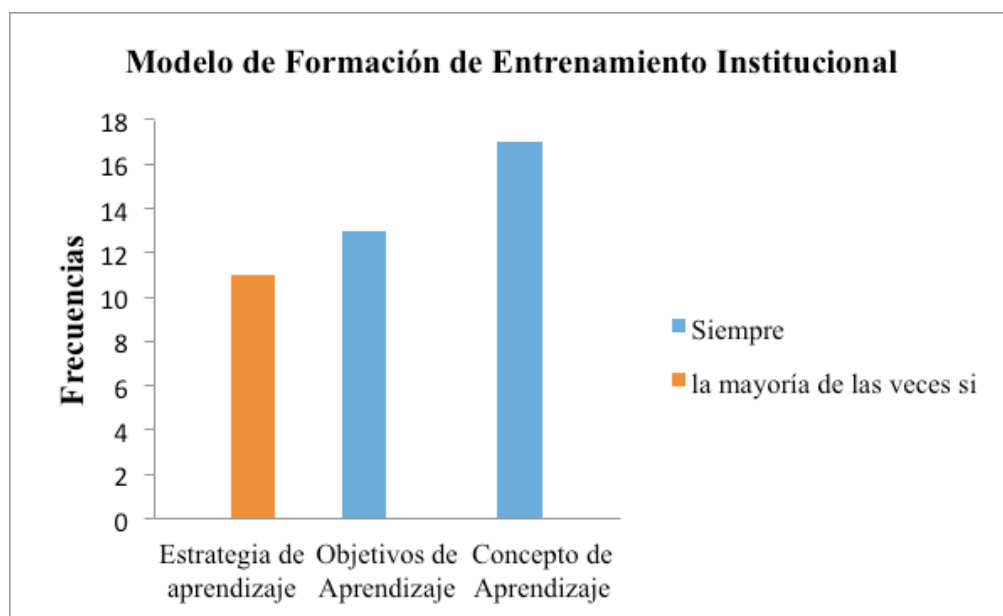


Gráfico 16. Análisis del modelo de entrenamiento institucional

Las respuestas dadas por los asesores reflejan la aplicación de este modelo de entrenamiento o institucional implícitas en su formación. Cuando los asesores son convocados a cursos por parte de los programas de apoyo, estos no participan en el diseño y selección de contenidos.

Los objetivos y los resultados que se esperan es que el asesor se habilite para desarrollar estrategias que posteriormente transfieran a la práctica con los profesores que asesoran. En estas acciones de formación es evidente la preocupación del asesor por la parte operativa, el cómo transferir a la práctica los contenidos, para estos resulta más importante que los supuestos teóricos en la que se fundamentan.

Tabla 25. Tendencia central del Modelo Investigativo, Indagativo

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
<i>28 Los contenidos abordados en las actividades destinadas a nuestra formación, generalmente se relacionan más con problemas prácticos que teóricos</i>	30	4	2.00	2	3
<i>29 Los contenidos relacionados con mi formación se orientan al desarrollo de proyectos de investigación para la mejora de la función</i>	30	4	2.00	2	4
<i>30 Los contenidos y estrategias destinadas a nuestra formación, plantean problemas relacionados con la práctica asesora motivándonos a buscar respuestas</i>	30	4	2.00	2	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

La muestra refleja una *moda* en la categoría de respuesta 2 (La mayoría de las veces sí), manteniéndose en la mediana.

Los contenidos abordados en las actividades destinadas a nuestra formación, generalmente se relacionan más con problemas prácticos que teóricos					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Siempre</i>	23.5		26.7	26.7
	<i>La mayoría de las veces Si</i>	11	32.4	36.7	63.3
	<i>Algunas veces si</i>	9	26.5	30.0	93.3
	<i>La mayoría de las veces no</i>	2	5.9	6.7	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Los contenidos relacionados con mi formación se orientan al desarrollo de proyectos de investigación para la mejora de la función					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Siempre</i>	6	17.6	20.0	20.0
	<i>La mayoría de las veces Si</i>	10	29.4	33.3	53.3
	<i>Algunas veces si</i>	6	17.6	20.0	73.3
	<i>La mayoría de las veces no</i>	7	20.6	23.3	96.7
	<i>Nunca</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Los contenidos y estrategias destinadas a nuestra formación, plantean problemas relacionados con la práctica asesora motivándonos a buscar respuestas					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Siempre</i>	5	14.7	16.7	16.7
	<i>La mayoría de las veces Si</i>	16	47.1	53.3	70.0
	<i>Algunas veces si</i>	7	20.6	23.3	93.3
	<i>La mayoría de las veces no</i>	2	5.9	6.7	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

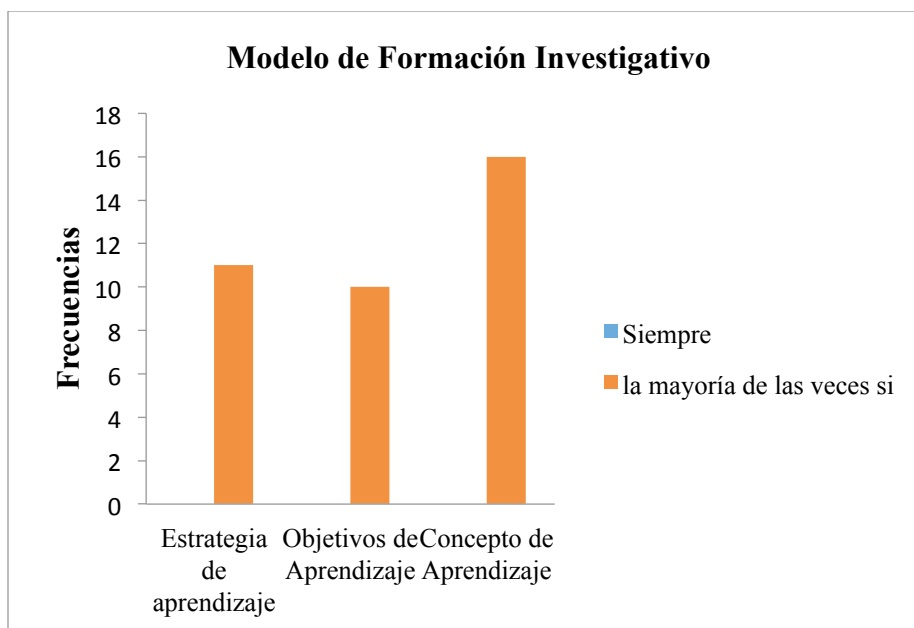


Gráfico 17. Análisis del modelo de formación investigativo

Este segmento de preguntas nos da respuestas totalmente homogéneas, todas ellas se ubican en la respuesta “*la mayoría de las veces sí*”. Aun cuando el asesor es la figura de la estructura que más capacitaciones reciben, no se le forma para la innovación, sino para la reproducción, operación y validación de programas y reformas educativas, bastaría con revisar las temáticas de los cursos que estos han tomado, todos ellos relacionados con propósitos operativos de los programas que atienden.

En síntesis las respuestas de los asesores en este segmento son homogéneas “La mayoría de las veces”. Este bloque de respuestas relacionado con la formación continua, refleja una diversidad de enfoques formativos, ello debido a que el asesor se forma en la práctica de las acciones formativas que le ofertan los diversos programas oficiales con quienes colabora para su difusión y operación, las acciones más comunes de formación son los cursos de breve duración que se le imparten desde los programas oficiales orientados a su “capacitación” para operarlos, esporádicamente complementadas con conferencias.

5.6.6.4 **Análisis global de las competencias para el asesoramiento**

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. En este sentido se planteó el siguiente bloque de preguntas con la intencionalidad de que el asesor identificará de entre las competencias presentadas aquellas que considerara relevante desarrollar para el ejercicio de su función, así como el nivel en que considera que las ha desarrollado.

Se les presentaron cuatro tipos de competencias: cognitivas, personales, sociales y éticas. La media de los cuatro segmentos en la relevancia de la competencia para la función asesora se ubicó siempre en la categoría 1 (mucho).

Competencias Cognitivas

Tabla 26. Tendencia central de la relevancia de competencias cognitivas

	<i>Estadística</i>		<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
<i>31 Interpretar y aplicar conocimientos de legislación y políticas educativas</i>	27	7	2.00	1	2
<i>32 Aplicar conocimientos de planeación educativa</i>	28	6	1.00	1	3
<i>33 Diseñar y aplicar proyectos de evaluación educativa</i>	29	5	1.00	1	3
<i>34 Formular y desarrollar proyectos educativos</i>	28	6	1.00	1	2
<i>35 Realizar investigación educativa en diferentes contextos</i>	28	6	1.00	1	2
<i>36 Planear acciones aplicando principios básicos de educación de adultos</i>	28	6	2.00	2	3
<i>37 Conocer y aplicar teorías y estrategias de enseñanza – aprendizaje</i>	28	6	1.00	1	3
<i>38 Conocer y analizar conceptos básicos sobre teorías, modelos y enfoques de asesoría</i>	28	6	1.00	1	3
<i>39 Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación e integrarlas en entornos de aprendizaje</i>	29	5	1.00	1	1
<i>40 Abierta</i>	0	34			
<i>41 Abierta</i>	0	34			

La moda se ubica predominantemente en la categoría 1 (mucho), la cual se conserva en la mediana. De esta información se traduce la gran relevancia que dan los asesores a las competencias cognitivas presentadas como necesarias para el desempeño de la función asesora.

Tabla 27. Tendencia central de la desarrollo de competencias cognitivas

	<i>Estadística</i>		<i>Median</i> <i>a</i>	<i>Mod</i> <i>a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>N Perdidos</i>			
<i>31 Interpretar y aplicar conocimientos de legislación y políticas educativas</i>	28	6	2.00	2	2
<i>32 Aplicar conocimientos de planeación educativa</i>	28	6	2.00	2	2
<i>33 Diseñar y aplicar proyectos de evaluación educativa</i>	28	6	2.00	2	2
<i>34 Formular y desarrollar proyectos educativos</i>	29	5	2.00	2a	3
<i>35 Realizar investigación educativa en diferentes contextos</i>	29	5	3.00	3	3
<i>36. Planear acciones aplicando principios básicos de educación de adultos</i>	28	6	3.00	3	3
<i>37. Conocer y aplicar teorías y estrategias de enseñanza - aprendizaje</i>	29	5	2.00	2	2
<i>38. Conocer y analizar conceptos básicos sobre teorías, modelos y enfoques de asesoría</i>	29	5	2.00	2	2
<i>39. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación e integrarlas en entornos de aprendizaje</i>	27	7	2.00	1	3
<i>40. Abierta</i>	0	34			
<i>41. Abierta</i>	0	34			

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

De acuerdo al comportamiento de La moda y la mediana, los asesores expresan un desarrollo “regular” de las competencias cognitivas.

		Interpretar y aplicar conocimientos de legislación y políticas educativas			
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	1	2.9	3.6	3.6
	<i>Regular</i>	16	47.1	57.1	60.7
	<i>Poco</i>	11	32.4	39.3	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

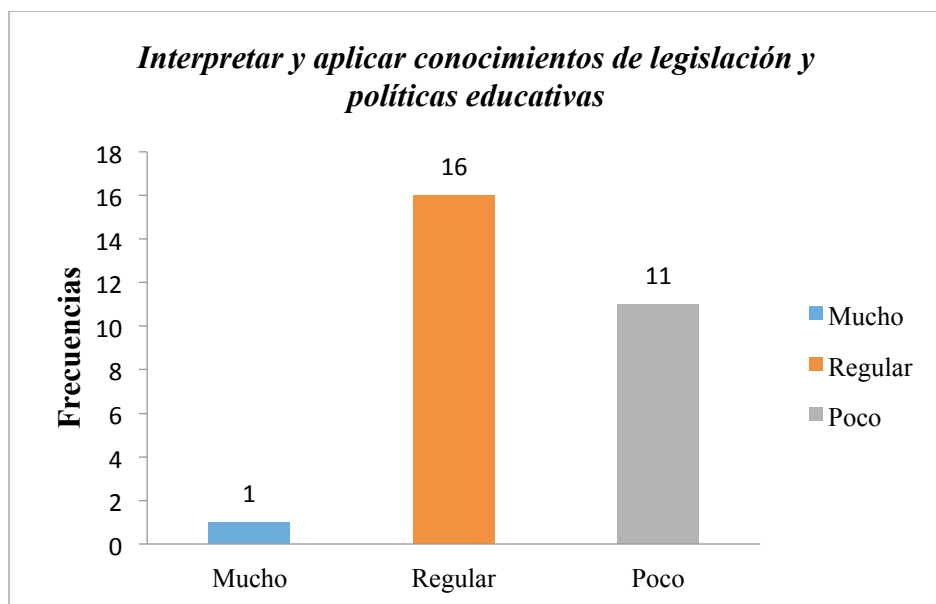


Gráfico 18 Nivel de dominio en interpretación y aplicación de legislación y políticas educativas

Los conocimientos de legislación y políticas educativas es un contenido que se les evalúa en los exámenes de Carrera Magisterial, la guía de estudio los remite al estudio de documentos normativos, ello explica que la mayoría de los informantes manifieste un desarrollo regular en esta competencia.

		Aplicar conocimientos de planeación educativa			
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	8	23.5	28.6	28.6
	<i>Regular</i>	14	41.2	50.0	78.6
	<i>Poco</i>	6	17.6	21.4	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

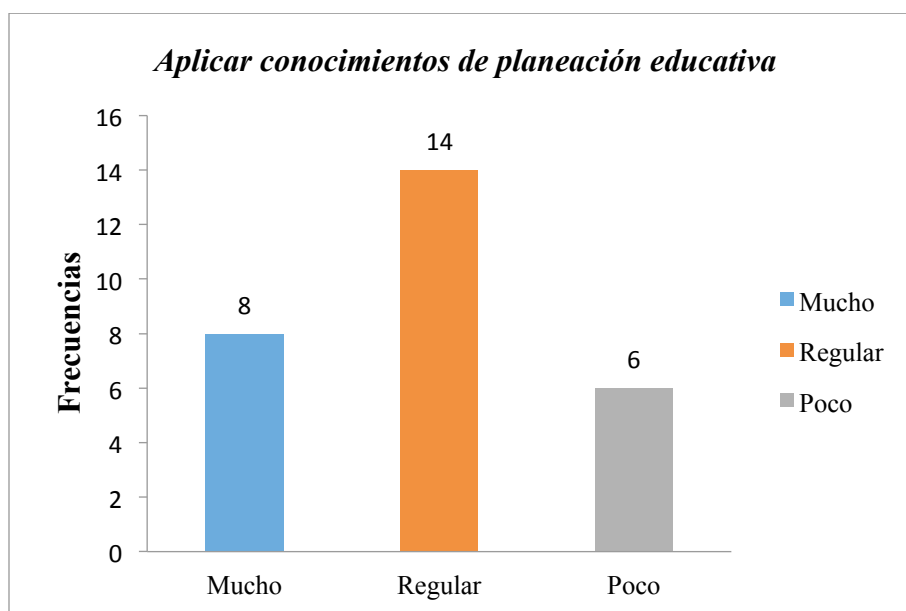


Gráfico 19. Nivel de dominio en aplicación de planeación educativa

A partir de la reforma de los noventa se difundió entre los profesores un nuevo enfoque de planeación de centro a partir de la idea de Proyecto Escolar o Proyecto Educativo de Centro, y la creación de programas como el de Gestión Escolar y el Programa Escuelas de Calidad que promueven la elaboración de una planeación institucional.

De los 30 asesores de la muestra el 23.5% se ubican con alto desarrollo de la competencia de planeación educativa, 41.2% en un desarrollo regular y 17.6% en un poco desarrollo.

<i>Diseñar y aplicar proyectos de evaluación educativa</i>					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	3	8.8	10.7	10.7
	<i>Regular</i>	13	38.2	46.4	57.1
	<i>Poco</i>	12	35.3	42.9	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

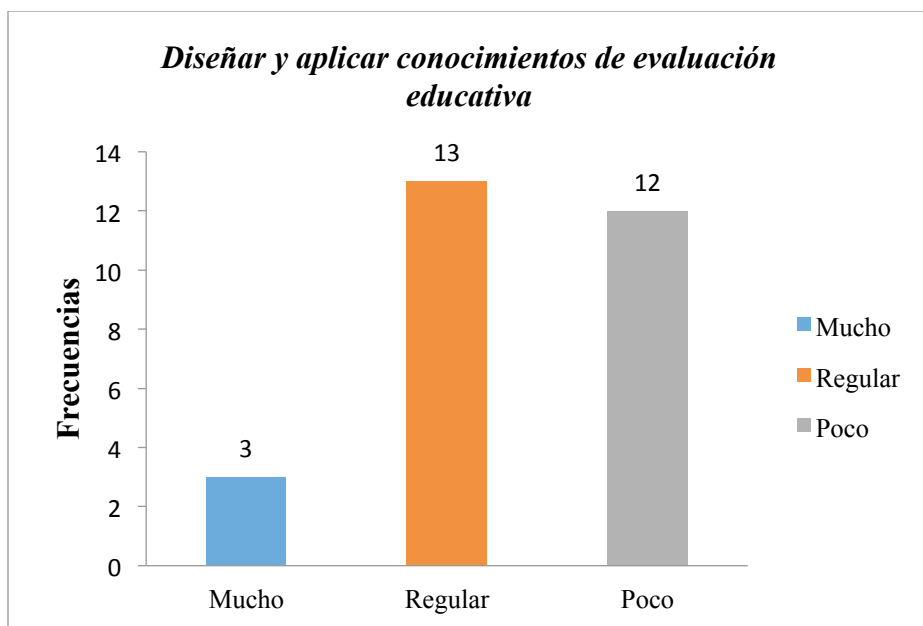


Gráfico 20. Nivel de dominio en el diseño y aplicación de evaluaciones educativas

El enfoque de la evaluación educativa que se da en los cursos de los asesores va muy de la mano de la planeación es por ello que también en este rubro el 8.8% reconoce un alto desarrollo de la competencia, 38.2% regular y el 35.3% poco.

Las siguientes tres preguntas de la 34 a la 36 reflejan un nivel decreciente del dominio de la competencia en cuestión: formulación y desarrollo de proyectos educativos; desarrollo de investigación educativa y aplicación de principios básicos de la educación de adultos.

		Formular y desarrollar proyectos educativos			
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	4	11.8	13.8	13.8
	<i>Regular</i>	12	35.3	41.4	55.2
	<i>Poco</i>	12	35.3	41.4	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

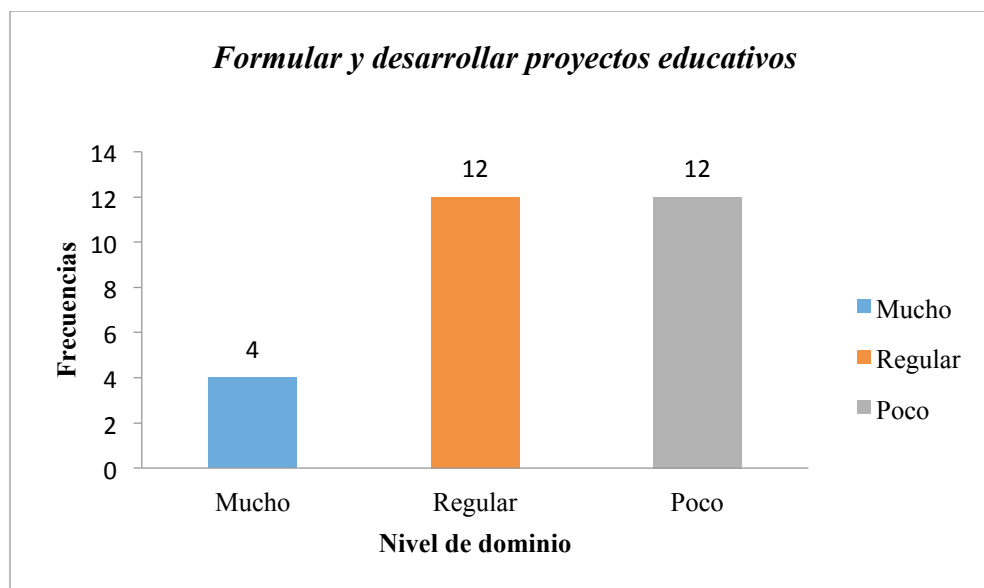


Gráfico 21. Nivel de dominio en la formulación y desarrollo de proyectos educativos.

Tomando en consideración que el asesor no se involucra en el diseño de proyectos educativos dado que estos se diseñan a nivel estatal o federal, los asesores de la muestra reflejan poco y regular dominio de la competencia.

Realizar investigación educativa en diferentes contextos					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	5	14.7	17.2	17.2
	<i>Regular</i>	9	26.5	31.0	48.3
	<i>Poco</i>	14	41.2	48.3	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

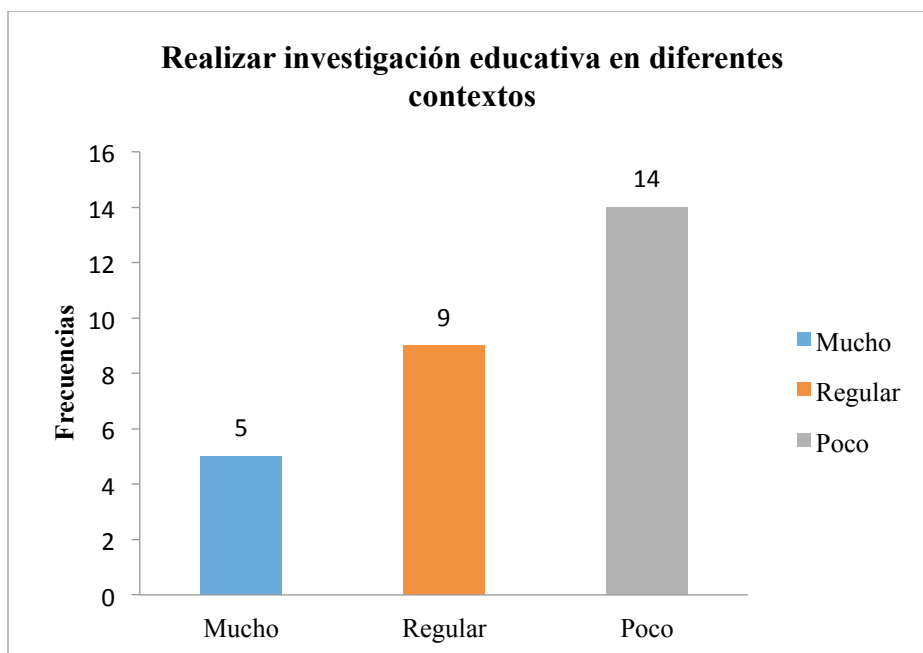


Gráfico 22. Nivel de dominio en realización de investigaciones educativas

El manual de funciones para el Asesor Técnico Pedagógico de Michoacán, refiere en el punto cinco, que, una de sus funciones es “Desarrollar proyectos de investigación educativa, que permitan a la Dirección de Educación Primaria, obtener diagnósticos verídicos de los problemas que inciden en el proceso enseñanza, aprendizaje. Acción que ni se realiza ni se promueve por la

Planear acciones aplicando principios básicos de educación de adultos					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	5	14.7	17.9	17.9
	<i>Regular</i>	6	17.6	21.4	39.3
	<i>Poco</i>	16	47.1	57.1	96.4
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.6	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

misma Dirección que elaboró dicho manual de funciones ni por otras instancias relacionadas con la actividad asesora.

En la práctica el campo de la investigación por parte del asesor es un terreno poco explorado, los asesores de la muestra manifiestan en un 41.2% poco dominio de la competencia, 26.5% regular y 14.7% mucho.

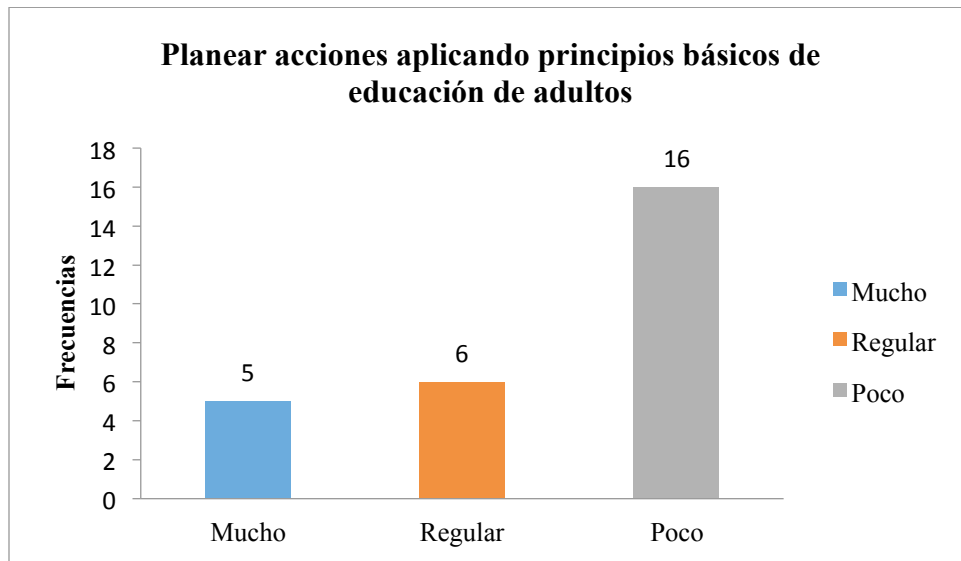


Gráfico 23. Nivel de dominio en planeación y aplicación de principios básicos de la educación de adultos.

El asesor es un profesor comisionado que estudio para trabajar con niños y jóvenes. El cambio de acción como asesor se dirige ahora a la dirección de procesos de enseñanza y aprendizaje con adultos el cual necesariamente le requiere el dominio de conceptos, métodos y técnicas andragógicas.

Las respuestas de la muestra indican un deficiente dominio de competencia en la aplicación de principios básicos de educación de adultos (47.1%).

Conocer y aplicar teorías y estrategias de enseñanza - aprendizaje					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	8	23.5	27.6	27.6
	<i>Regular</i>	16	47.1	55.2	82.8
	<i>Poco</i>	5	14.7	17.2	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

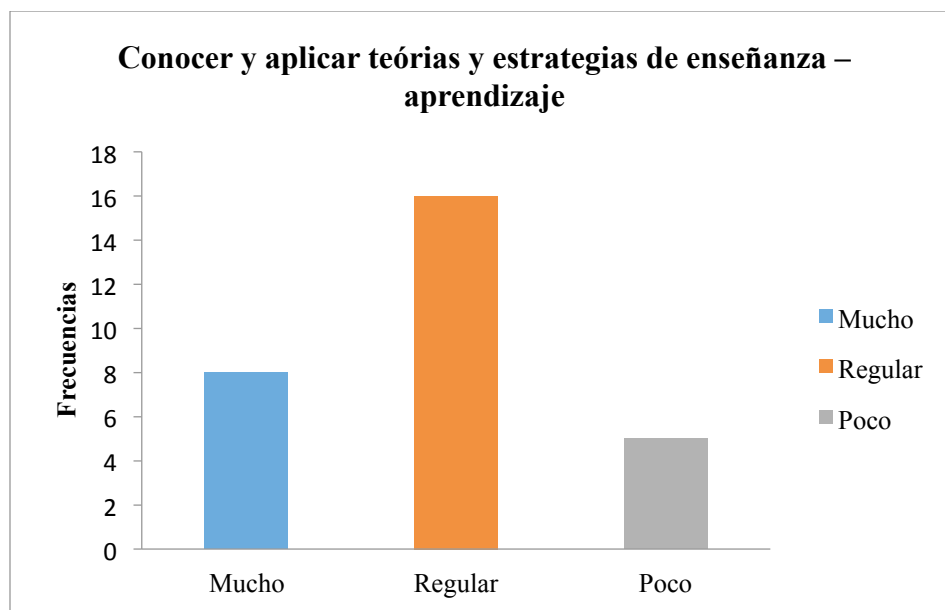


Gráfico 24. Nivel de dominio en el conocimiento y aplicación de teorías y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Desde una perspectiva de asesoramiento interno, una de sus funciones del asesor es la de introducir mejoras en el aula, situación que requiere el conocimiento y dominio de referentes teórico prácticos de métodos y técnicas de enseñanza. Uno de los contenidos en los que se evalúa al asesor en el Examen Nacional de Asesoría pedagógica se relaciona con esta competencia. Los reportes nacionales derivados de los resultados de este examen, sugieren “revisar las concepciones, prácticas educativas y formas de enseñanza poco adecuadas para que los niños logren los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio de cada nivel educativo.

En este plano de competencia, los asesores se ubican mayoritariamente en un dominio regular 47.1%, poco 14.7%, mucho 23.5%.

Conocer y analizar conceptos básicos sobre teorías, modelos y enfoques de asesoría					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	6	17.6	20.7	20.7
	<i>Regular</i>	14	41.2	48.3	69.0
	<i>Poco</i>	9	26.5	31.0	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

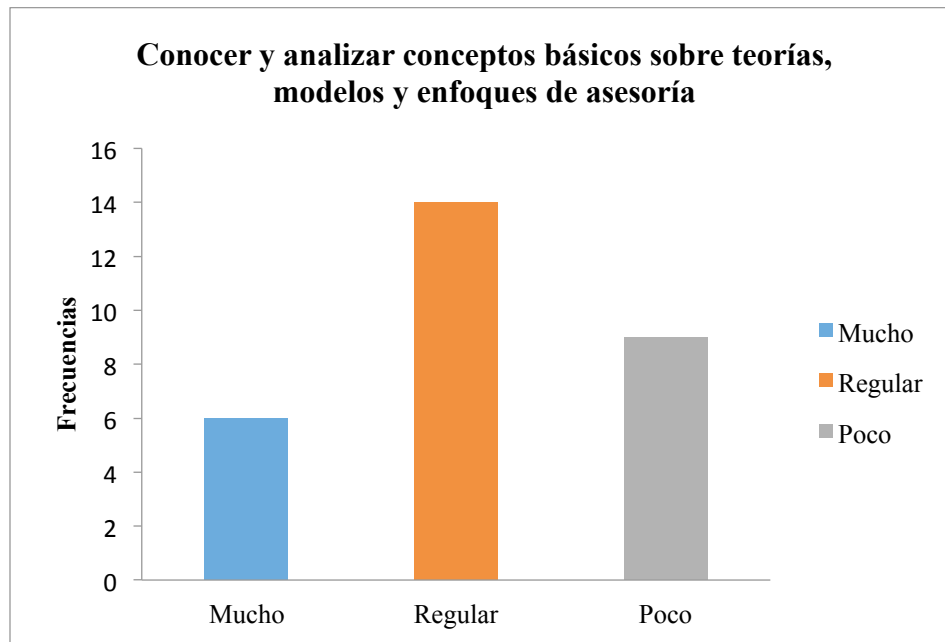


Gráfico 25. Nivel de dominio en el conocimiento y aplicación de teoría y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La comprensión de las tareas que se han planteado al asesor técnico pedagógico en el marco de las transformaciones históricas del sistema educativo mexicano, conlleva teorías y modelos implícitos de las formas de hacer y entender el asesoramiento, el significado que el asesor le confiere a su trabajo presupone el tipo de apoyo y acompañamiento que da a los asesorados.

Los asesores de la muestra reflejan mayoritariamente un nivel regular de dominio de la competencia en un 41.2%, poco 26.6% y mucho 17.6%

Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación e integrarlas en entornos de aprendizaje					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	11	32.4	40.7	40.7
	<i>Regular</i>	9	26.5	33.3	74.1
	<i>Poco</i>	6	17.6	22.2	96.3
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.7	100.0
	<i>Total</i>	27	79.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	7	20.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

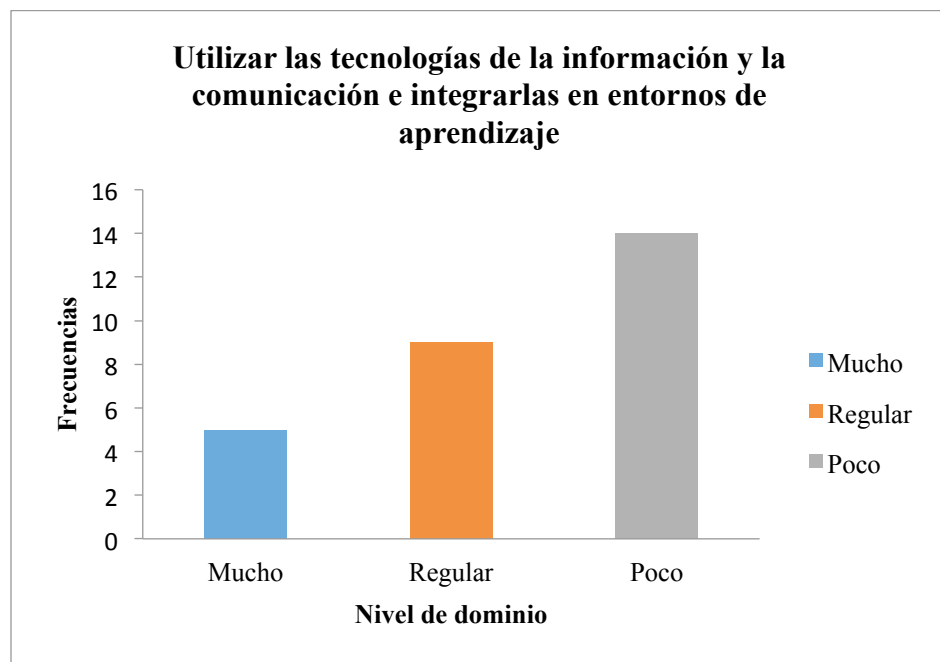


Gráfico 26. Nivel de dominio en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ante la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, los asesores deben impulsar procesos de enseñanza apoyados en herramientas tecnológicas y la comunicación por medios como la internet. Situación en que los asesores se muestran en desventaja ubicándose en un nivel deficiente de desarrollo de la competencia.

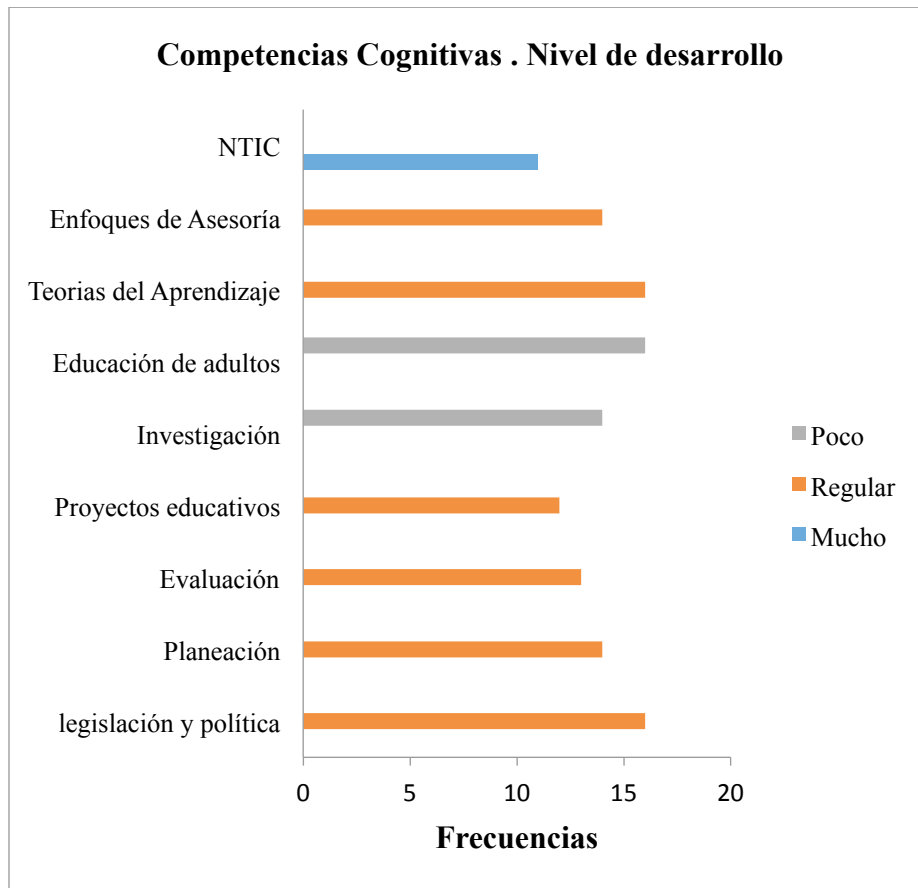


Gráfico 27. Nivel de desarrollo de competencias cognitivas de los asesores

Con base en la moda y la mediana de los resultados del cuestionario, se percibe un perfil general del desarrollo de competencias cognitivas de los asesores de educación básica.

- Competencias Personales

Tabla 28. Tendencia central de la relevancia de competencias personales

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
42. Generar nuevas ideas (creatividad), espíritu emprendedor	30	4	1.00	1	1
43. Tomar conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo	30	4	1.00	1	1
44. Cambiar los propios comportamientos y actitudes a fin de fortalecer los puntos fuertes y mejorar los débiles	29	5	1.00	1	1
45. Adaptarse a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje	30	4	1.00	1	1
46. Elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales	30	4	1.00	1	2
47. Establecer tiempos aproximados para cada tarea con margen para urgentes e imprevistos	30	4	1.00	1	2
48. Hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás	29	5	1.00	1	1
49. Abierta	0	34			
50. Abierta	0	34			

La moda y la mediana en relación a la relevancia atribuida a las competencias personales para el asesoramiento se comportan de forma homogénea y en total correspondencia.

Tabla 29. Tendencia central de la desarrollo de competencias personales

	Estadística		Median a	Mod a	Rango
	Validos	Perdidos			
42 Generar nuevas ideas (creatividad), espíritu emprendedor	29	5	2.00	2	2
43 Tomar conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo	29	5	2.00	1	3
44 Cambiar los propios comportamientos y actitudes a fin de fortalecer los puntos fuertes y mejorar los débiles	30	4	2.00	2	3
45 Adaptarse a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje	29	5	2.00	2	3
46 Elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales	29	5	2.00	1	3
47 Establecer tiempos aproximados para cada tarea con margen para urgentes e imprevistos	29	5	2.00	2	3
48 Hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás	30	4	2.00	2	3
49 Abierta	0	34			
50 Abierta	0	34			

La moda y la mediana en relación al nivel de desarrollo de las competencias personales para el asesoramiento se manifiestan mayoritariamente en un nivel 2 (regular).

Generar nuevas ideas (creatividad), espíritu emprendedor					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	9	26.5	31.0	31.0
	<i>Regular</i>	16	47.1	55.2	86.2
	<i>Poco</i>	4	11.8	13.8	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Tomar conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	13	38.2	44.8	44.8
	<i>Regular</i>	11	32.4	37.9	82.8
	<i>Poco</i>	4	11.8	13.8	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Cambiar los propios comportamientos y actitudes a fin de fortalecer los puntos fuertes y mejorar los débiles					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	10	29.4	33.3	33.3
	<i>Regular</i>	16	47.1	53.3	86.7
	<i>Poco</i>	3	8.8	10.0	96.7
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.3	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Adaptarse a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	12	35.3	41.4	41.4
	<i>Regular</i>	13	38.2	44.8	86.2
	<i>Poco</i>	3	8.8	10.3	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	13	38.2	44.8	44.8
	<i>Regular</i>	9	26.5	31.0	75.9
	<i>Poco</i>	6	17.6	20.7	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Establecer tiempos aproximados para cada tarea con margen para urgentes e imprevistos					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	10	29.4	34.5	34.5
	<i>Regular</i>	13	38.2	44.8	79.3
	<i>Poco</i>	5	14.7	17.2	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	11	32.4	36.7	36.7
	<i>Regular</i>	13	38.2	43.3	80.0
	<i>Poco</i>	3	8.8	10.0	90.0
	<i>Nada</i>	3	8.8	10.0	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

El asesor se enfrenta continuamente al reto de realizar actividades diversas y cambiantes de transforma las informaciones en conocimientos ya adaptarse a los cambios. Por la naturaleza de su trabajo, el asesor interactúa con profesores, directores y el personal de las escuelas, para ello es esencial en su trabajo la capacidad de comunicarse con otras personas, trabajar en equipo así como actuar en forma autorreflexiva y autocrítica. No es lo mismo trabajar con niños que trabajar con adultos el asesor debe desarrollar competencias conceptuales, técnicas y afectivas que lo capaciten para desarrollar su trabajo con los profesores.

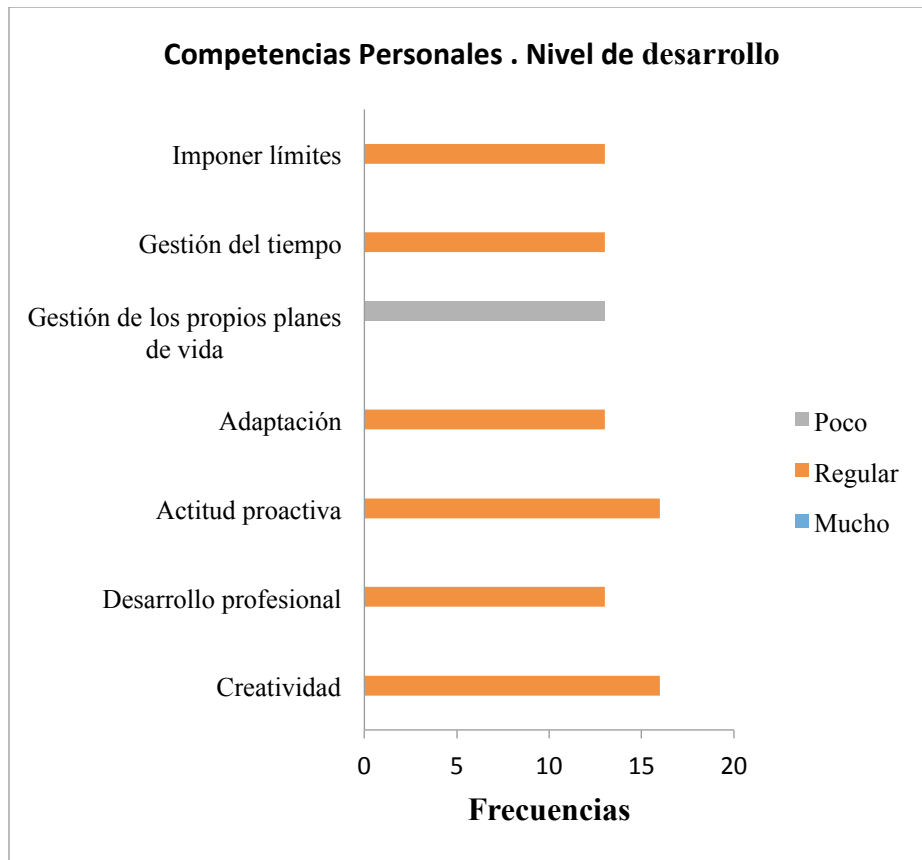


Gráfico 28. Perfil de desarrollo de competencias personales de los asesores

El nivel de desarrollo de las competencias personales de los asesores, valoradas por ellos mismos, nos arroja un perfil con niveles de desarrollo regular en aspectos como iniciativa, motivación, capacidad de autocrítica, flexibilidad y autonomía. El nivel de desarrollo en el que se evalúan como el menos desarrollado es la gestión de los propios planes de vida.

- Competencias Sociales

Tabla 30. Tendencia central de la relevancia de competencias sociales

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
51. Comunicarse eficazmente en forma oral y escrita con grupos e individuos	30	4	1.00	1	1
52. Fomentar ambientes de colaboración, comunicación y confianza para el logro de objetivos	30	4	1.00	1	1
53. Usar distintos lenguajes (textual, icónico, visual, gráfico y sonoro) de manera integrada para presentar información	30	4	1.00	1	2
54. Utilizar herramientas en proyectos colaborativos a través de internet (web: blogs, wikis, foros, redes sociales, formación virtual, otros)	30	4	1.50	1	2
55. Desarrollar habilidades de gestión de la información para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas	30	4	1.00	1	2
56. Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje	30	4	1.00	1	1
57. Coordinar equipos educativos multidisciplinares	30	4	2.00	1	2
58. Contribuir al desarrollo del potencial de los asesorados	30	4	1.00	1	1
59. Crear espacios que permitan resolver problemas de forma colaborativa	30	4	1.00	1	1
60. Analizar y resolver conflictos	30	4	1.00	1	2
61. Trabajar en un equipo interdisciplinario	30	4	1.00	1	2
62. Abierta	0	34			
63. Abierta	0	34			

La moda y la mediana en relación a la relevancia atribuida a las competencias sociales para el asesoramiento se comportan de forma homogénea y en total correspondencia.

Tabla 31. Tendencia central de la desarrollo de competencias sociales

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>N Validos</i>	<i>N Perdidos</i>			
51. Comunicarse eficazmente en forma oral y escrita con grupos e individuos	29	5	2.00	2	2
52. Fomentar ambientes de colaboración, comunicación y confianza para el logro de objetivos	29	5	1.00	1	2
53. Usar distintos lenguajes (textual, icónico, visual, gráfico y sonoro) de manera integrada para presentar información	29	5	2.00	2	3
54. Utilizar herramientas en proyectos colaborativos a través de internet (web: blogs, wikis, foros, redes sociales, formación virtual, otros)	29	5	2.00	2	2
55. Desarrollar habilidades de gestión de la información para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas	29	5	2.00	2	3
56. Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje	29	5	2.00	2	2
57. Coordinar equipos educativos multidisciplinares	29	5	2.00	2	2
58. Contribuir al desarrollo del potencial de los asesorados	29	5	2.00	2	2
59. Crear espacios que permitan resolver problemas de forma colaborativa	29	5	2.00	2	2
60. Analizar y resolver conflictos	29	5	2.00	2	2
61. Trabajar en un equipo interdisciplinario	29	5	2.00	2	2
62. Abierta	0	34			
63. Abierta	0	34			

La moda y la mediana en relación al nivel de desarrollo de las competencias personales para el asesoramiento se manifiestan mayoritariamente en un nivel 2 (regular).

Comunicarse eficazmente en forma oral y escrita con grupos e individuos					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	11	32.4	37.9	37.9
	<i>Regular</i>	16	47.1	55.2	93.1
	<i>Poco</i>	2	5.9	6.9	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Fomentar ambientes de colaboración, comunicación y confianza para el logro de objetivos					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	16	47.1	55.2	55.2
	<i>Regular</i>	11	32.4	37.9	93.1
	<i>Poco</i>	2	5.9	6.9	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Usar distintos lenguajes (textual, icónico, visual, gráfico y sonoro) de manera integrada para presentar información					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	10	29.4	34.5	34.5
	<i>Regular</i>	17	50.0	58.6	93.1
	<i>Poco</i>	1	2.9	3.4	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Utilizar herramientas en proyectos colaborativos a través de internet (web: blogs, wikis, foros, redes sociales, formación virtual, otros)					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	2	5.9	6.9	6.9
	<i>Regular</i>	17	50.0	58.6	65.5
	<i>Poco</i>	10	29.4	34.5	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Desarrollar habilidades de gestión de la información para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas

		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	6	17.6	20.7	20.7
	<i>Regular</i>	17	50.0	58.6	79.3
	<i>Poco</i>	5	14.7	17.2	96.6
	<i>Nada</i>	1	2.9	3.4	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje

		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	12	35.3	41.4	41.4
	<i>Regular</i>	13	38.2	44.8	86.2
	<i>Poco</i>	4	11.8	13.8	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Coordinar equipos educativos multidisciplinares

		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	3	8.8	10.3	10.3
	<i>Regular</i>	17	50.0	58.6	69.0
	<i>Poco</i>	9	26.5	31.0	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Contribuir al desarrollo del potencial de los asesorados

		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	3	8.8	10.3	10.3
	<i>Regular</i>	22	64.7	75.9	86.2
	<i>Poco</i>	4	11.8	13.8	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Crear espacios que permitan resolver problemas de forma colaborativa					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	7	20.6	24.1	24.1
	<i>Regular</i>	16	47.1	55.2	79.3
	<i>Poco</i>	6	17.6	20.7	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Analizar y resolver conflictos					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	6	17.6	20.7	20.7
	<i>Regular</i>	15	44.1	51.7	72.4
	<i>Poco</i>	8	23.5	27.6	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

Trabajar en un equipo interdisciplinario					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	8	23.5	27.6	27.6
	<i>Regular</i>	17	50.0	58.6	86.2
	<i>Poco</i>	4	11.8	13.8	100.0
	<i>Total</i>	29	85.3	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	5	14.7		
<i>Total</i>		34	100.0		

El asesor de educación básica es un docente que sale del aula para ocuparse de tareas relacionadas con la mejora de la práctica docente, cuya función es colaborar en el apoyo de sus compañeros docentes, por tanto el primer reto será transitar de profesor de niños y jóvenes a acompañante de profesores dentro de una estructura administrativa que le demanda procesos organizativos, administrativos, de gestión de personal, de comunicación y de animación en la formación.

Esta nueva tarea le implica poner en juego su saber profesional, el saber cognitivo y los saberes de la experiencia personal para enfrentarse a nuevas demandas de un destinatario de su acción que es adulto con una formación y una perspectiva propia de su mundo de trabajador de la

enseñanza. El asesor deberá ahora posicionarse ante las necesidades, interés y experiencias de aprendizaje de los adultos.

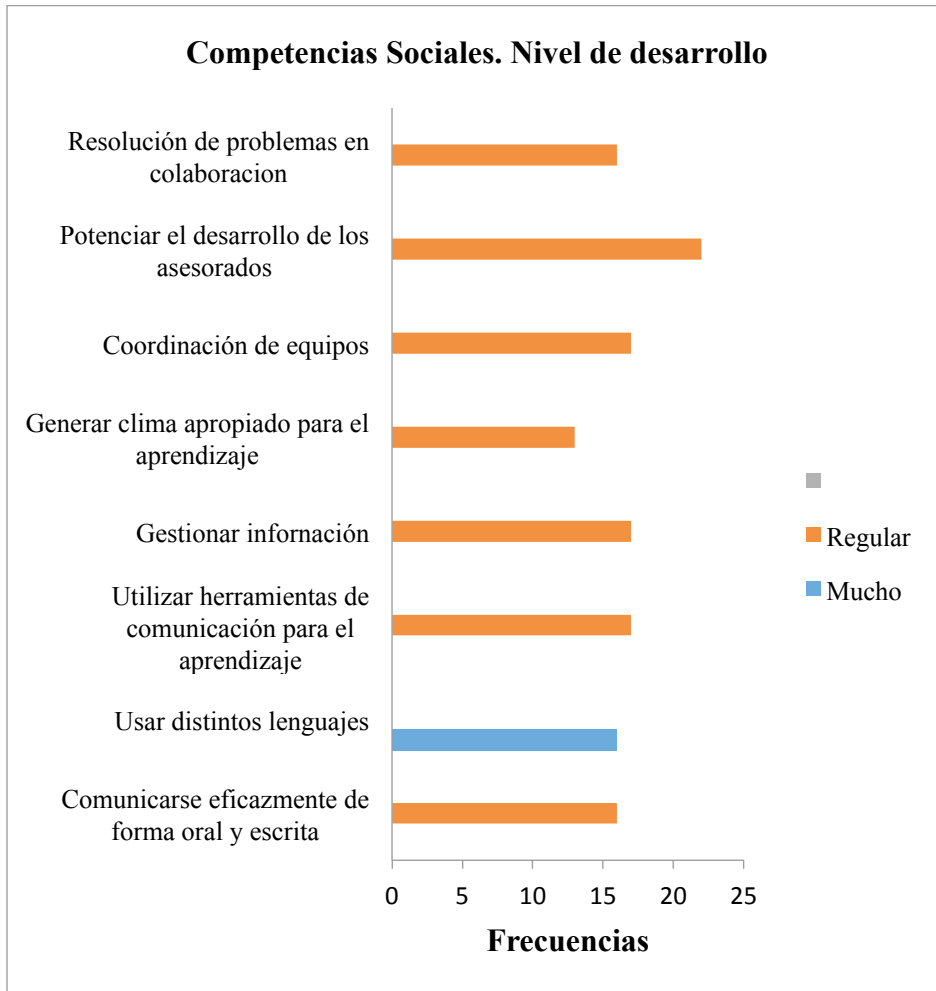


Gráfico 29. Perfil de las Competencias Sociales de los Asesores

El perfil del asesor en este bloque de competencias sociales se configura en un nivel de desarrollo regular.

- Competencias Éticas

Tabla 32. Tendencia central de la relevancia de competencias éticas

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
64. Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multiculturales y la igualdad de oportunidades	30	4	1.00	1	1
65. Poseer sentido de pertenencia a la comunidad educativa	28	6	1.00	1	1
66. Valorar los aspectos básicos de la cultura y la historia de la comunidad en la que se desarrolla su función	27	7	1.00	1	1
67. Reconocer puntos de vista diferentes, valorando y utilizando el conocimiento de las personas del entorno	27	7	1.00	1	1
68. Efectuar las funciones propias y respetar las de los demás miembros del equipo	28	6	1.00	1	1
69. Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje	28	6	1.00	1	1
70. Abierta	0	34			
71. Abierta	0	34			

La moda y la mediana en relación a la relevancia atribuida a las competencias éticas para el asesoramiento se comportan de forma homogénea y en total correspondencia.

Tabla 33. Tendencia central de la desarrollo de competencias éticas

	<i>Estadística</i>		<i>Median a</i>	<i>Mod a</i>	<i>Rango</i>
	<i>Validos</i>	<i>Perdidos</i>			
64. Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multiculturales y la igualdad de oportunidades	30	4	2.00	2	2
65. Poseer sentido de pertenencia a la comunidad educativa	28	6	2.00	1	2
66. Valorar los aspectos básicos de la cultura y la historia de la comunidad en la que se desarrolla su función	26	8	2.00	2	2
67. Reconocer puntos de vista diferentes, valorando y utilizando el conocimiento de las personas del entorno	27	7	2.00	2	2
68. Efectuar las funciones propias y respetar las de los demás miembros del equipo	28	6	1.00	1	2
69. Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje	27	7	2.00	2	2
70. Abierta	0	34			
71. Abierta	0	34			

La muestra refleja una *moda* entre 1 (Siempre) y 2 (La mayoría de las veces sí), manteniéndose en la mediana la segunda opción.

<i>Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multiculturales y la igualdad de oportunidades</i>					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	10	29.4	33.3	33.3
	<i>Regular</i>	15	44.1	50.0	83.3
	<i>Poco</i>	5	14.7	16.7	100.0
	<i>Total</i>	30	88.2	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	4	11.8		
<i>Total</i>		34	100.0		

Poseer sentido de pertenencia a la comunidad educativa					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	13	38.2	46.4	46.4
	<i>Regular</i>	12	35.3	42.9	89.3
	<i>Poco</i>	3	8.8	10.7	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

Valorar los aspectos básicos de la cultura y la historia de la comunidad en la que se desarrolla su función					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	8	23.5	30.8	30.8
	<i>Regular</i>	14	41.2	53.8	84.6
	<i>Poco</i>	4	11.8	15.4	100.0
	<i>Total</i>	26	76.5	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	8	23.5		
<i>Total</i>		34	100.0		

Reconocer puntos de vista diferentes, valorando y utilizando el conocimiento de las personas del entorno					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	12	35.3	44.4	44.4
	<i>Regular</i>	13	38.2	48.1	92.6
	<i>Poco</i>	2	5.9	7.4	100.0
	<i>Total</i>	27	79.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	7	20.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

Efectuar las funciones propias y respetar las de los demás miembros del equipo					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	16	47.1	57.1	57.1
	<i>Regular</i>	10	29.4	35.7	92.9
	<i>Poco</i>	2	5.9	7.1	100.0
	<i>Total</i>	28	82.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	6	17.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

<i>Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje</i>					
		<i>Frecuencia</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	<i>Mucho</i>	9	26.5	33.3	33.3
	<i>Regular</i>	14	41.2	51.9	85.2
	<i>Poco</i>	4	11.8	14.8	100.0
	<i>Total</i>	27	79.4	100.0	
<i>Missing</i>	<i>System</i>	7	20.6		
<i>Total</i>		34	100.0		

Entendida la competencia ética como el conjunto de valores, principios y normas de actuación del asesor, esta debe estar presente en la formación permanente del asesor con la intención clara de incrementar en éstos una visión y sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc.). Pasar, del ámbito del aula, a una estructura de trabajo cuyo propósito es intentar dar respuesta a la problemática de los profesores y los centros como organizaciones conciliar diversidad e intereses, perspectivas y posturas ideológicas.

Desde esta perspectiva que va más allá de técnico, difusor de reformas, mediador o acompañante el asesor debe prepararse para desarrollar su sensibilidad moral, prepararse para identificar problemas éticos y evitar tomar decisiones forzadas ante la presión de grupos o intereses mal focalizados.

Este bloque de preguntas se orientó al reconocimiento del nivel de desarrollo en que se sitúa el asesor en las siguientes competencias éticas que se muestran en la figura 30.

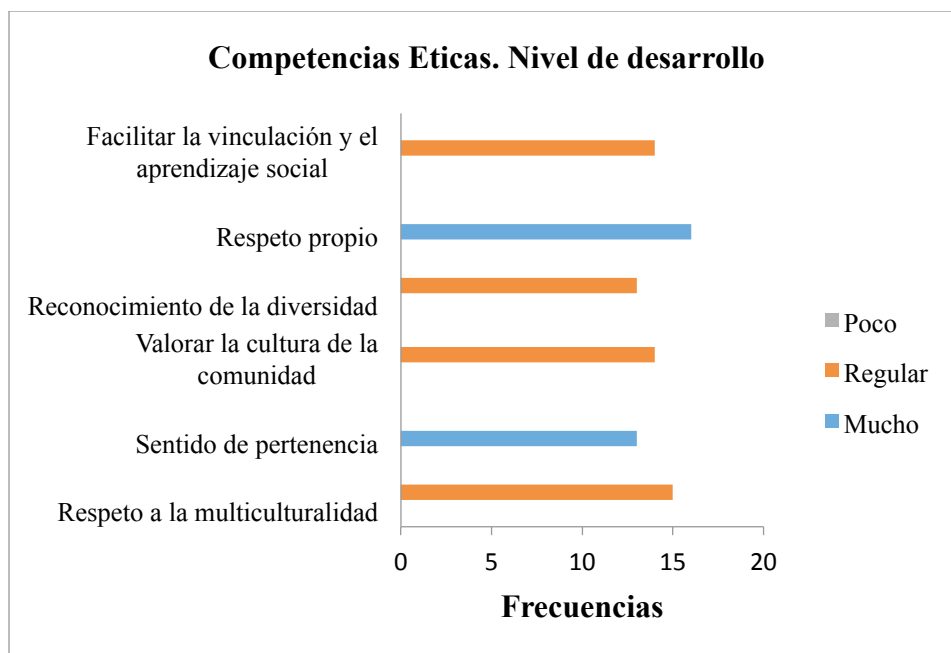


Gráfico 30. Nivel de desarrollo de competencias éticas de los asesores

Los datos descriptivos de la escala muestran un nivel regular de desarrollo de las competencias en cuatro de las seis competencias mencionadas:

- Respeto a la multiculturalidad
- Valorar la cultura y la historia de la comunidad
- Reconocer puntos de vista diferentes
- Promover vínculos para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje

5.6.7 Diseño Cualitativo

La investigación cualitativa se caracteriza por la combinación de distintas disciplinas y objetos de estudio, algunos autores como Denzin y Lincoln (2012) aseveran que la investigación cualitativa es inherentemente multimetodológica y el uso de distintos métodos de cara a la triangulación refleja la intención del investigador de asegurar la comprensión del fenómeno objeto de estudio. “La realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa sólo mediante sus representaciones” (Denzin & Lincoln 2012, p. 53).

La característica fundamental de la investigación cualitativa es el hecho de ver los acontecimientos, acciones, valores, otros, 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 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*.

5.5.7.1 Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada es una de las tradiciones de investigación cualitativa, la cual se define como aquella que permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico. Emplea técnicas de investigación cualitativa como: la observación, las entrevistas a profundidad, la implementación de memos, entre otras. Es un diseño cualitativo que muestra rigor y dirección para los conjuntos de datos que evalúa.

La teoría fundamentada (Grounded Theory) surge en 1967, fue propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro *The discovery of Grounded Theory*, la cual se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico (Sandín, 2003), otros autores la han desarrollado en diversas direcciones. La base epistemológica de la Teoría Fundamentada se encuentra en el Interaccionismo Simbólico de Blumer (1969) y en el pragmatismo de la Escuela de Chicago, especialmente en las ideas de George Mead (1934) y John Dewey (1928). El interaccionismo simbólico “es una corriente del pensamiento que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación”, situado en el paradigma de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor, donde se considera a la comunicación como un hecho instrumental.

Blumer (1969), define al interaccionismo simbólico como el proceso según el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. De acuerdo a esta hipótesis los seres humanos mediante las interacciones simbólicas, adquieren información e ideas, a través de las cuales logran entender sus propias experiencias y las de los demás. El planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es 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).

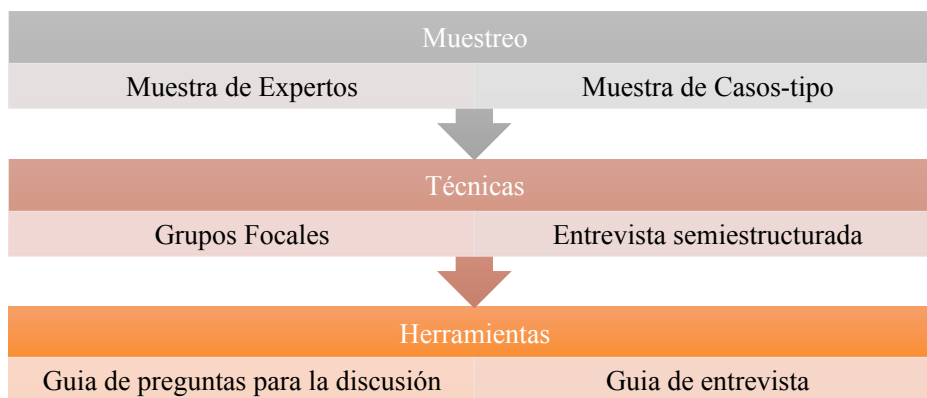


Figura 31. Recolección de datos

Creación propia

5.5.7.2 Muestreo

Al igual que en las investigaciones cuantitativas, en las investigaciones cualitativas la recogida de la información se realiza a partir de diseños muestrales, puesto que en la mayoría de ocasiones sería imposible recabar información de todo el universo poblacional objeto de estudio. En investigación cualitativa se trabaja normalmente con muestreos no probabilísticos. Para efectos de esta investigación se determinó utilizar dos tipos de muestra: la de expertos y la de casos tipo.

5.5.7.2.1 Muestra de expertos

Por la naturaleza de la investigación fue necesaria la opinión de individuos expertos en el tema de la asesoría educativa y la formación permanente del ATP con la finalidad de generar hipótesis más precisas. Esta muestra estuvo conformada por diez expertos.

Tabla 34. Grupo Focal de Expertos

Expertos	Función	Años de Experiencia en la función
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

5.5.7.2.2 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), que laboran en espacios clave, aspecto fundamental para obtener información a profundidad y de calidad en donde el objetivo es la riqueza de la información, no la cantidad ni la estandarización. 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 pueden servir de referencia lógica para el resto de la población con relación al tema de estudio. Esta muestra estuvo conformada por diez informantes tipo.

Tabla 35. Grupo focal con informantes tipo

Informante-Tipo	Función	Años de experiencia en la función
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

5.5.7.2.3 Entrevista

Se utilizó la entrevista cualitativa flexible y abierta, La entrevista se define 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 Focal.

5.5.7.3 Técnicas

La técnica es indispensable en el proceso de la investigación científica, ya que integra la estructura por medio de la cual se organiza la investigación. La técnica de campo permite la

observación en contacto directo con el objeto de estudio, y el acopio de testimonios que permitan confrontar la teoría con la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva.

Grupos de Enfoque

La técnica de grupos focales/discusión es un espacio de opinión para captar el sentir, el pensar las de los individuos, provocando la evocación de vivencias, experiencias y conocimientos para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza el diálogo como forma de comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. El grupo focal “es un método de investigación sensible para el estudio de actitudes, experiencias y creencias de los participantes que requiere de un espacio de tiempo relativamente corto”.

Los grupos focales/discusión se fundamentan en la epistemología cualitativa, y por ello, es conveniente marcar algunas diferencias entre el enfoque cualitativo y cuantitativo. La versión tradicional de investigación en ciencias sociales (enfoque cuantitativo), parte de la construcción de un modelo previo basado en hallazgos empíricos. Su punto de partida es un modelo teórico del que se derivan hipótesis que se operan y se someten a prueba en condiciones empíricas. Se trata de obtener representatividad de los datos. Otro propósito es descomponer las relaciones complejas en variables aisladas para comprobar sus efectos, siempre sometiendo los datos a un análisis empírico. En contraste, la epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana, no algo que está listo para identificarse en una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento. En esta postura se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones.

5.5.7.3.1 Entrevista semiestructurada

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. La entrevista semiestructurada, se basa en una guía de contenidos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Granel y Unrau, 2007).

Una diferencia importante entre la entrevista individual y la grupal como es el caso del grupo focal, es la cantidad de información que aporta. Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva para generar datos. Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo en particular.

5.5.7.3.2 Validación de los instrumentos

El guion de preguntas para la discusión de los grupos focales fue sometido a la consulta y al juicio de expertos para verificar si este reunía los dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea del experto constituye una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

5.5.7.3.3 La validación por juicio de expertos:

El 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, P. & Cuervo M. 2008, pág. 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 (véase anexo 7).

Tabla 36.- Categorías del instrumento

Categoría	Definición conceptual	Número 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

5.5.8 Recolección de datos

Una vez que se validó el instrumento se procedió a la realización de dos sesiones con Grupos Focales. Uno con el grupo de expertos y el otro con el de casos-tipo. En esta técnica se privilegia el habla, el interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Las sesiones con los Grupos de Enfoque se planearon conforme a los protocolos de investigación que exigen la guía de entrevista y la logística para su consecución y estrategias para acercarse a ellos e invitarlos (véase anexos 8 y 9) tomando en cuenta la búsqueda de un lugar de encuentro de fácil acceso, espacio cómodo y el equipo de video para registrar el intercambio comunicativo del grupo focal. Con el apoyo de un equipo de logística se programaron las dos sesiones para el mismo día con un promedio de tiempo de 2 a 3 horas cada una.

Las dos sesiones realizadas con los grupos focales y una entrevista se grabaron en audio y se solicitó a los informantes su colaboración para obtener algunas evidencias gráficas (fotografías) de acciones o experiencias relacionadas con el tema.

5.5.9 Análisis del discurso

Penalva (2003), refiere que el procesamiento de datos en la metodología cualitativa consta de dos movimientos, dos operaciones encaminadas a obtener conocimiento: la operación analítica y la operación teórica (sintética). La primera consiste en la descomposición, fragmentación de datos, descubrimiento de categorías relevantes. La segunda, elaboración, reproducción del sentido, la estructura, lo latente, la interpretación. El autor enumera cuatro elementos que se ponen en relación con el sistema de operaciones dirigidas a la interpretación de datos.

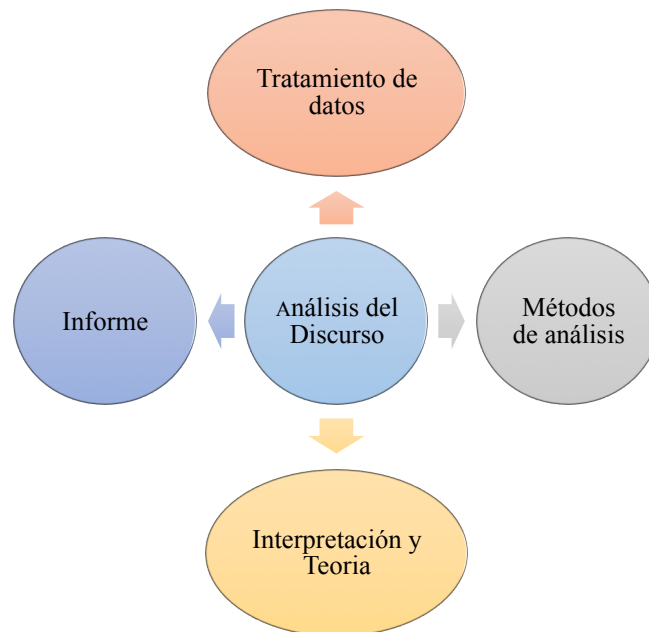


Figura 32. Análisis del discurso

Creación propia

Penalva (2003), explica que es un Sistema en la medida que el cambio de alguna de ellas afecta al conjunto y al resto de los elementos porque en un análisis cualitativo las operaciones no están previamente definidas ni cerradas. San Martín (2012), precisa que para comprender la

relación entre Atlas.ti y la Teoría Fundamentada conviene recordar el principio de los métodos interpretativos, el cual plantea que un investigador no comienza su trabajo con una teoría preconcebida, excepto si quiere desarrollar una ya existente. Se reconoce como rasgo fundamental de este enfoque metodológico el carácter circular del proceso.

5.5.7 Reducción de datos

Para realizar el 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. Esta herramienta computacional de análisis cualitativo, facilita la organización, manejo e interpretación de datos textuales (textos escritos, imágenes, sonidos y/o videos). El proceso de reducción de datos apoyado en el Atlas.ti se realizó de la siguiente forma.

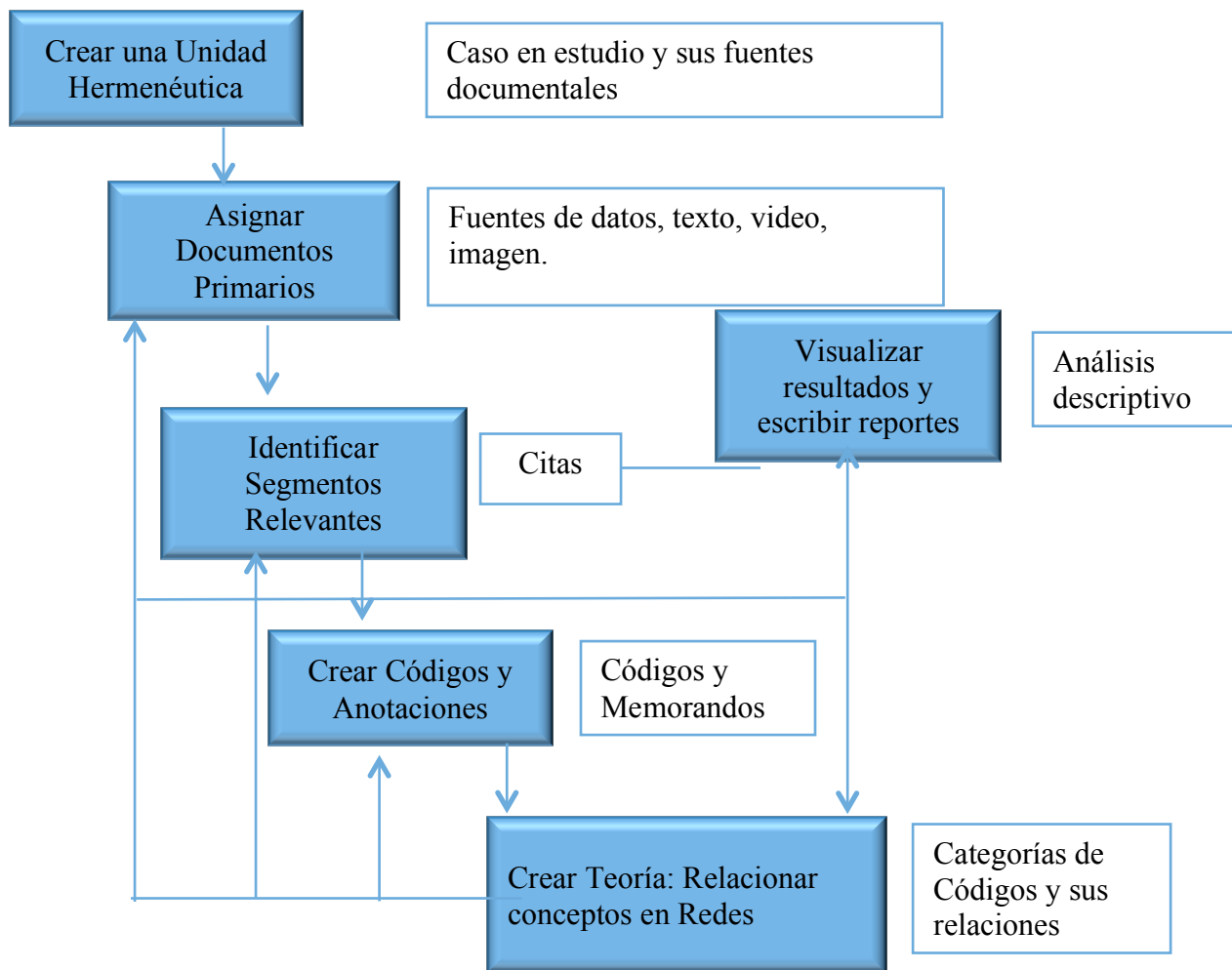


Figura 33. Tratamiento de datos Atlas.ti , con base en Muhr, T. y Friese, S., 2004.

5.5.8 Organización y presentación de los datos

El proceso de trabajo con Atlas.ti se realizó en dos niveles: textual y conceptual. Cabe mencionar que en un análisis cualitativo se pasa por ambos niveles de manera continua.

5.5.11.1. Nivel textual

A continuación se describe el procedimiento:

- a) Se asignaron los documentos Primarios (Primary Doc Manager): videos de los grupos focales, entrevistas, textos e imágenes.

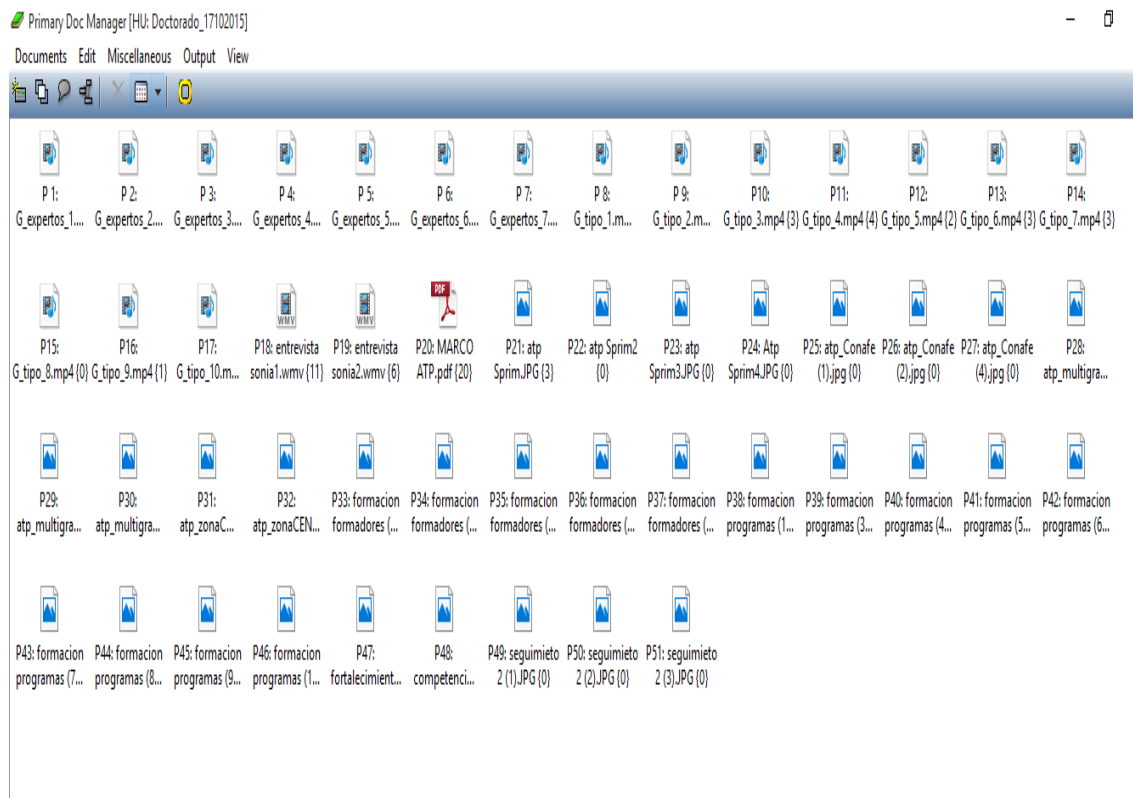



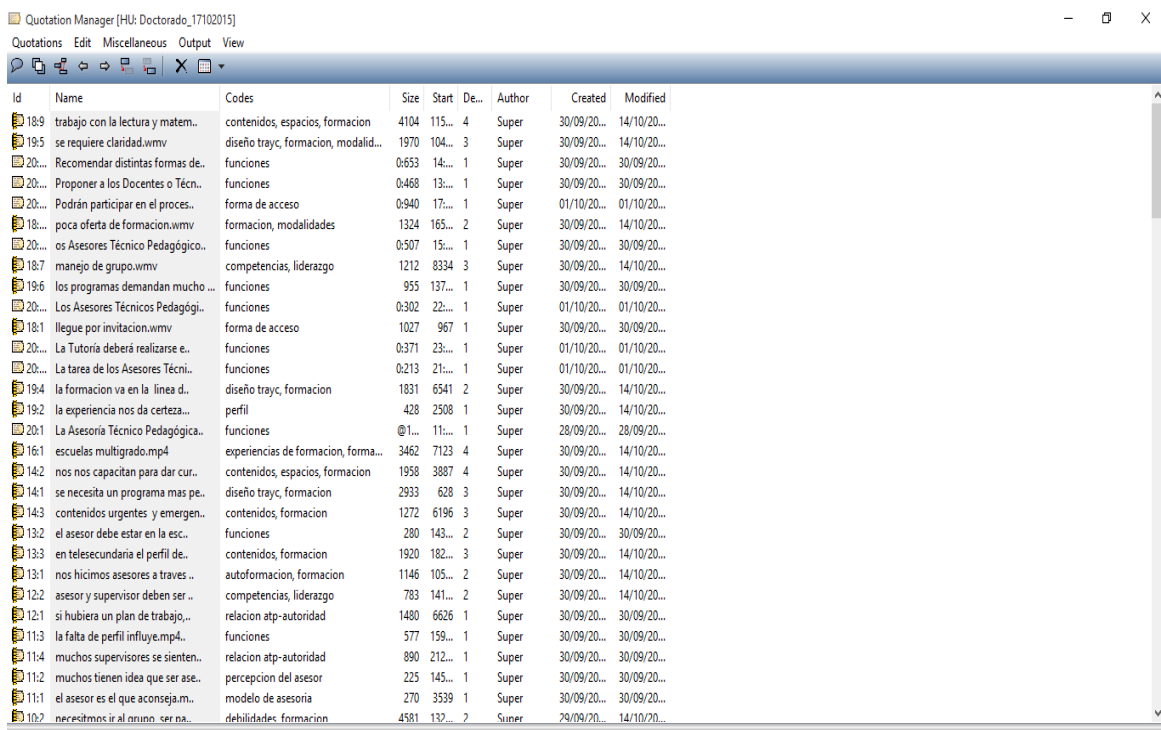


Gráfico 31. Documentos primarios

Tipo de archivo	Documento
	Video
	Texto
	Imagen
	Grupo de Expertos
	Grupo de Asesores
	Entrevistas
	Documentos
	Fotografía

b) Preparación y el manejo de los datos: segmentación de textos, imagen y video, (Quotations Manager).



Id	Name	Codes	Size	Start	De...	Author	Created	Modified
189	trabajo con la lectura y matem...	contenidos, espacios, formacion	4104	115...	4	Super	30/09/20...	14/10/20...
195	se requiere claridad.wmv	diseño trayc, formacion, modalid...	1970	104...	3	Super	30/09/20...	14/10/20...
20...	Recomendar distintas formas de...	funciones	0:653	14...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
20...	Proponer a los Docentes o Técn...	funciones	0:468	13...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
20...	Podrán participar en el proces...	forma de acceso	0:940	17...	1	Super	01/10/20...	01/10/20...
18...	poca oferta de formacion.wmv	formacion, modalidades	1324	165...	2	Super	30/09/20...	14/10/20...
20...	os Asesores Técnico Pedagógico...	funciones	0:507	15...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
18:7	manejo de grupo.wmv	competencias, liderazgo	1212	8334	3	Super	30/09/20...	14/10/20...
19:6	los programas demandan mucho ...	funciones	955	137...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
20...	Los Asesores Técnicos Pedagógi...	funciones	0:302	22...	1	Super	01/10/20...	01/10/20...
18:1	llegue por invitacion.wmv	forma de acceso	1027	967	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
20...	La Tutoría deberá realizarse e...	funciones	0:371	23...	1	Super	01/10/20...	01/10/20...
20...	La tarea de los Asesores Técni...	funciones	0:213	21...	1	Super	01/10/20...	01/10/20...
19:4	la formacion va en la línea d...	diseño trayc, formacion	1831	6541	2	Super	30/09/20...	14/10/20...
19:2	la experiencia nos da certeza...	perfil	428	2508	1	Super	30/09/20...	14/10/20...
20:1	La Asesoría Técnico Pedagógica...	funciones	@1...	11...	1	Super	28/09/20...	28/09/20...
16:1	escuelas multigrado.mp4	experiencias de formacion, forma...	3462	7123	4	Super	30/09/20...	14/10/20...
14:2	nos nos capacitan para dar cur...	contenidos, espacios, formacion	1958	3887	4	Super	30/09/20...	14/10/20...
14:1	se necesita un programa mas pe...	diseño trayc, formacion	2933	628	3	Super	30/09/20...	14/10/20...
14:3	contenidos urgentes y emergen...	contenidos, formacion	1272	6196	3	Super	30/09/20...	14/10/20...
13:2	el asesor debe estar en la esc...	funciones	280	143...	2	Super	30/09/20...	30/09/20...
13:3	en telesecundaria el perfil de...	contenidos, formacion	1920	182...	3	Super	30/09/20...	14/10/20...
13:1	nos hicimos asesores a traves ..	autoformacion, formacion	1146	105...	2	Super	30/09/20...	14/10/20...
12:2	asesor y supervisor deben ser ..	competencias, liderazgo	783	141...	2	Super	30/09/20...	14/10/20...
12:1	si hubiera un plan de trabajo...	relacion atp-autoridad	1480	6626	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
11:3	la falta de perfil influye.mp4...	funciones	577	159...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
11:4	muchos supervisores se sienten...	relacion atp-autoridad	890	212...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
11:2	muchos tienen idea que ser ase...	percepcion del asesor	225	145...	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
11:1	el asesor es el que aconseja.m...	modelo de asesoria	270	3539	1	Super	30/09/20...	30/09/20...
10:2	necesitamos ir al omnino ser na...	debilidades formacion	4581	132...	2	Super	29/09/20...	14/10/20...

Gráfico 32. Segmentación

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.

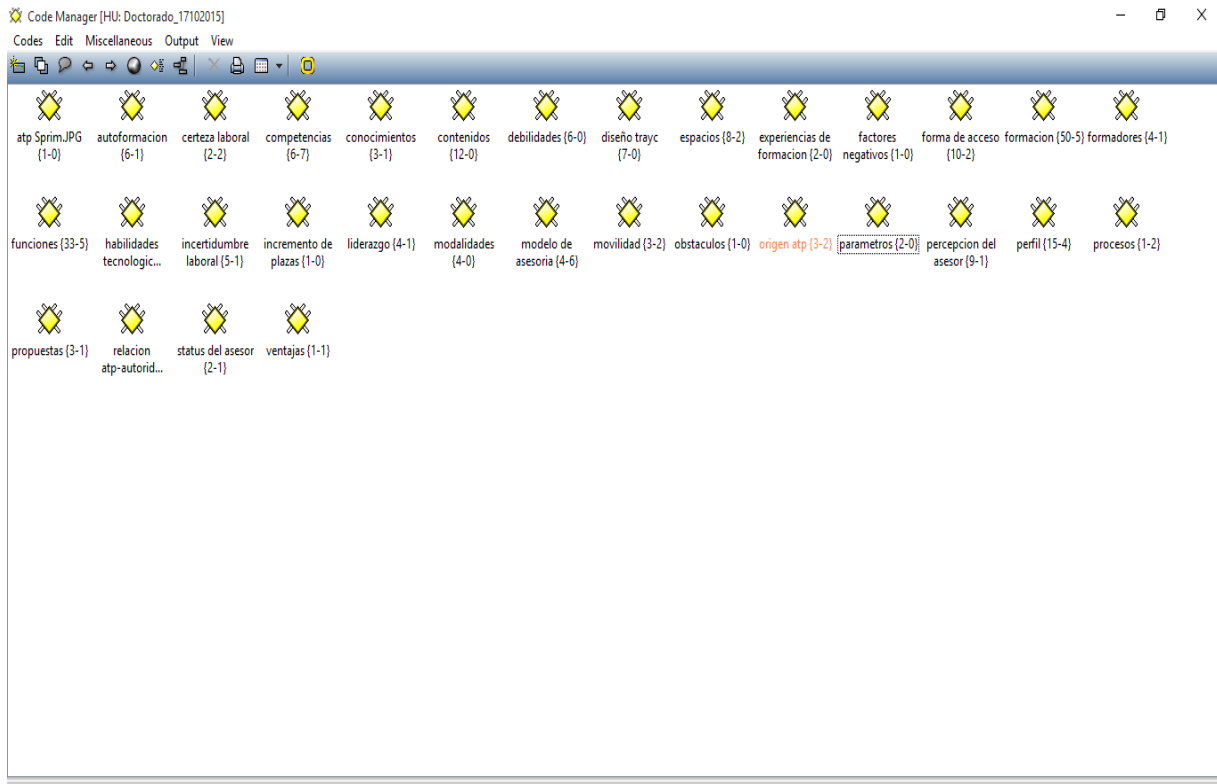


Gráfico 33. Codificación

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

Tabla 37. Categorías y subcategorías encontradas

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 Formado de formadores Modalidades Proceso Propósitos Propuestas Trayecto Formativo
Competencias	Actitud Conocimiento Habilidades digitales Liderazgo

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, T. y Friese, S. ,2004)

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 procedimiento se realizó de la siguiente forma

Familias

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 las siguientes cinco familias:

Nombre: Familia ATP Michoacán

Miembros: 4

1. Perfil
2. Formas de acceso
3. Espacios de formación
4. Origen

Citas que se relacionan con esta familia: 22

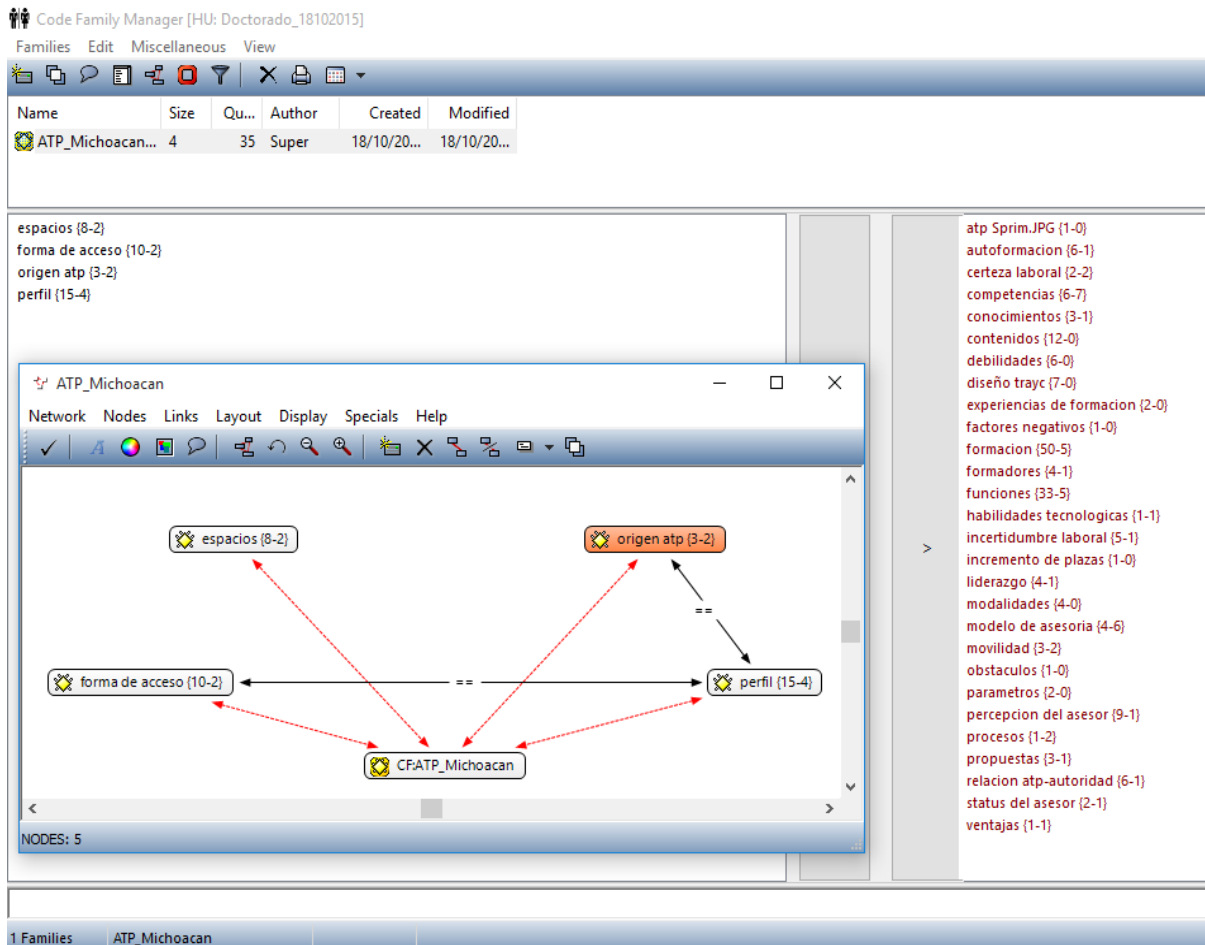


Gráfico 35. Creación de Familia ATP Michoacán

Nombre: Modelo Asesoría

Miembros: 6

1. Funciones
2. Percepción del asesor
3. Espacios de formación
4. Relación ATP-autoridad
5. Modelo de asesoría
6. Status del asesor

Citas que se relacionan con esta familia: 62

Code Family Manager [HU: Doctorado_18102015]

Families Edit Miscellaneous View

Name	Size	Qu...	Author	Created	Modified
ATP_Michoacan...	4	35	Super	18/10/20...	18/10/20...
Modelo asesoria...	6	62	Super	18/10/20...	18/10/20...

espacios (8-2)
funciones (33-5)
modelo de asesoria (4-6)
percepcion del asesor (9-1)
relacion atp-autoridad (6-1)
status del asesor (2-1)

Modelo asesoria

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

Diagram description: The diagram shows a central node 'CFModelo asesoria' at the bottom. It is connected to several other nodes: 'espacios (8-2)', 'status del asesor (2-1)', 'percepcion del asesor (9-1)', 'relacion atp-autoridad (6-1)', 'funciones (33-5)', and 'modelo de asesoria (4-6)'. Red dashed arrows indicate relationships from 'CFModelo asesoria' to the other nodes. Black solid arrows show relationships between the other nodes, such as from 'percepcion del asesor (9-1)' to 'funciones (33-5)' and 'modelo de asesoria (4-6)', and from 'relacion atp-autoridad (6-1)' to 'modelo de asesoria (4-6)'. A status bar at the bottom of the window reads: 'Code-Link:funciones <is associated with> relacion atp-autoridad (Right click for context menu)'. On the right side of the main window, a list of terms is visible, including 'atp Sprim.JPG (1-0)', 'autoformacion (6-1)', 'certeza laboral (2-2)', 'competencias (6-7)', 'conocimientos (3-1)', 'contenidos (12-0)', 'debilidades (6-0)', 'diseño trayc (7-0)', 'experiencias de formacion (2-0)', 'factores negativos (1-0)', 'forma de acceso (10-2)', 'formacion (50-5)', 'formadores (4-1)', 'habilidades tecnologicas (1-1)', 'incertidumbre laboral (5-1)', 'incremento de plazas (1-0)', 'liderazgo (4-1)', 'modalidades (4-0)', 'movilidad (3-2)', 'obstaculos (1-0)', 'origen atp (3-2)', 'parametros (2-0)', 'perfil (15-4)', 'procesos (1-2)', 'propuestas (3-1)', and 'ventajas (1-1)'.

2 Families Modelo asesoria

Gráfico 36. Creación de Familia Modelo de asesoria

Nombre: Formación del ATP

Miembros: 13

1. Formación
2. Espacios de formación
3. Formadores
4. Autoformación
5. Competencias
6. Conocimientos
7. Contenidos
8. Diseño de trayectos
9. Modalidades de formación

10. Habilidades tecnológicas

11. Modalidades

12. Procesos formativos

13. Propuestas

Citas que se relacionan con esta familia: 56

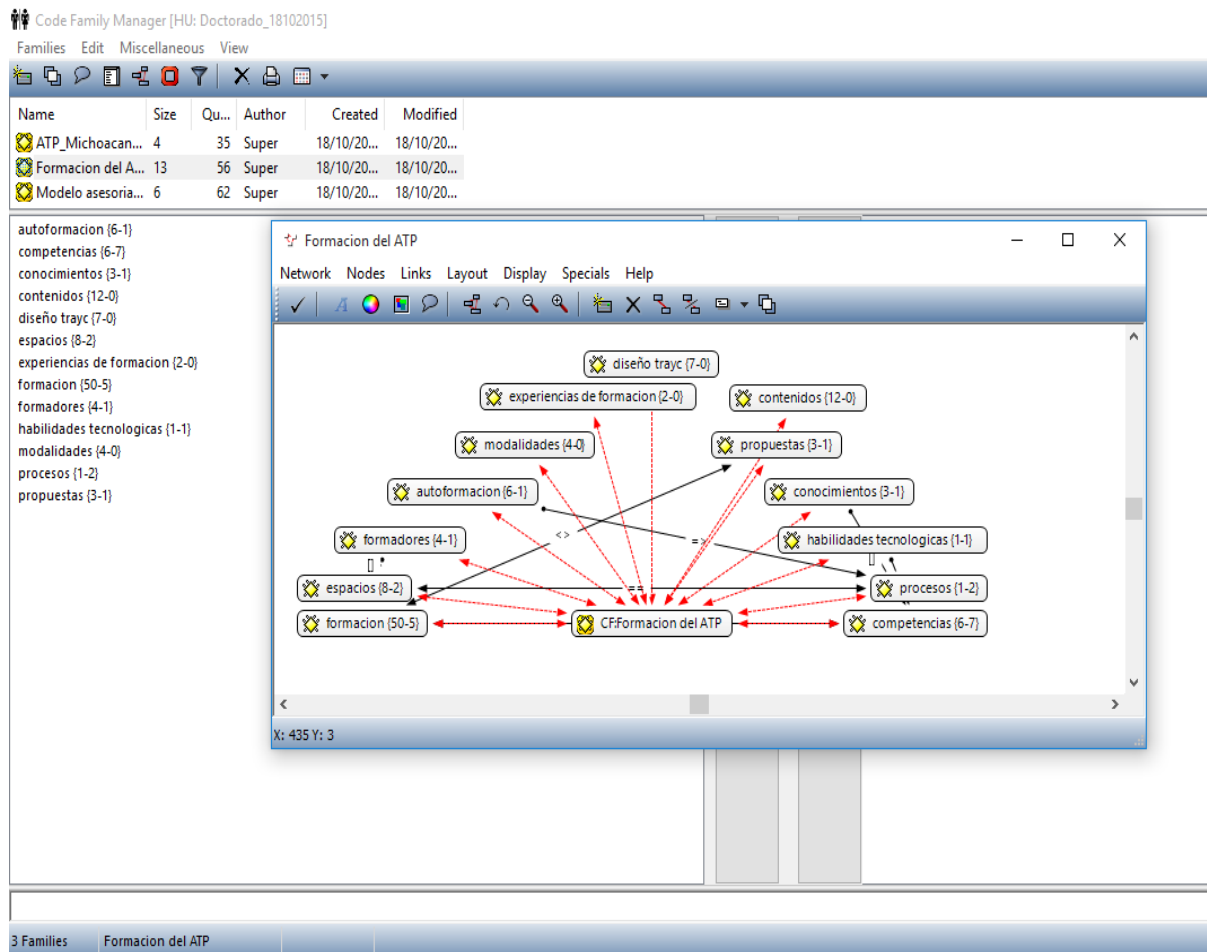


Gráfico 37. Creación de familia. Formación del ATP

Nombre: Competencias

Miembros: 5

1. Competencias
2. Conocimientos
3. Formadores
4. Habilidades tecnológicas

5. Liderazgo

Citas que se relacionan con esta familia: 12

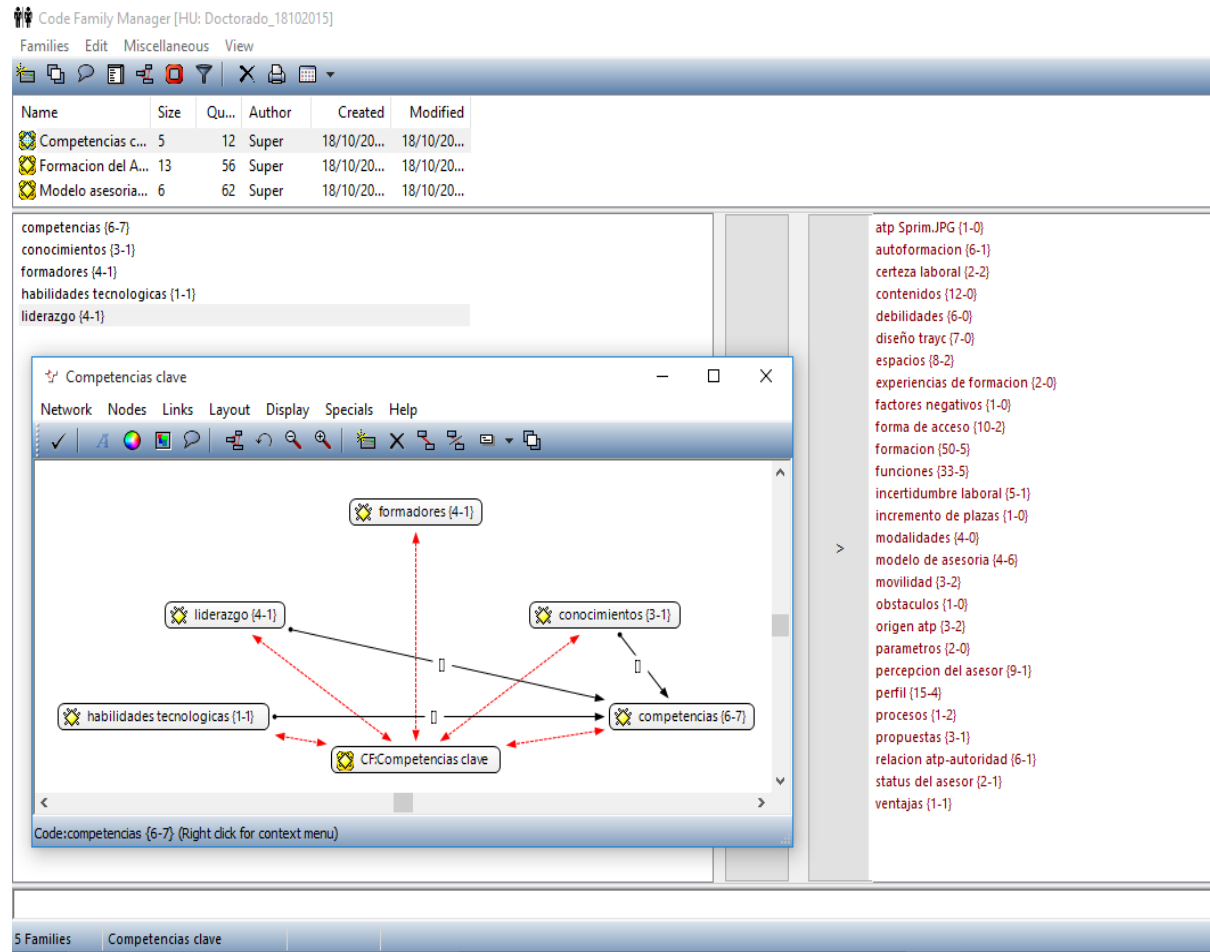


Gráfico 38. Creación de Familia Competencias clave

Nombre: Propuestas formación

Miembros: 11

1. Autoformación
2. Certeza laboral
3. Diseño de trayectos
4. Espacios de formación
5. Experiencias de formación
6. Incertidumbre laboral
7. Modelo de asesoría

8. Movilidad
9. Parámetros
10. Perfiles
11. Propuestas

Citas que se relacionan con esta familia: 53

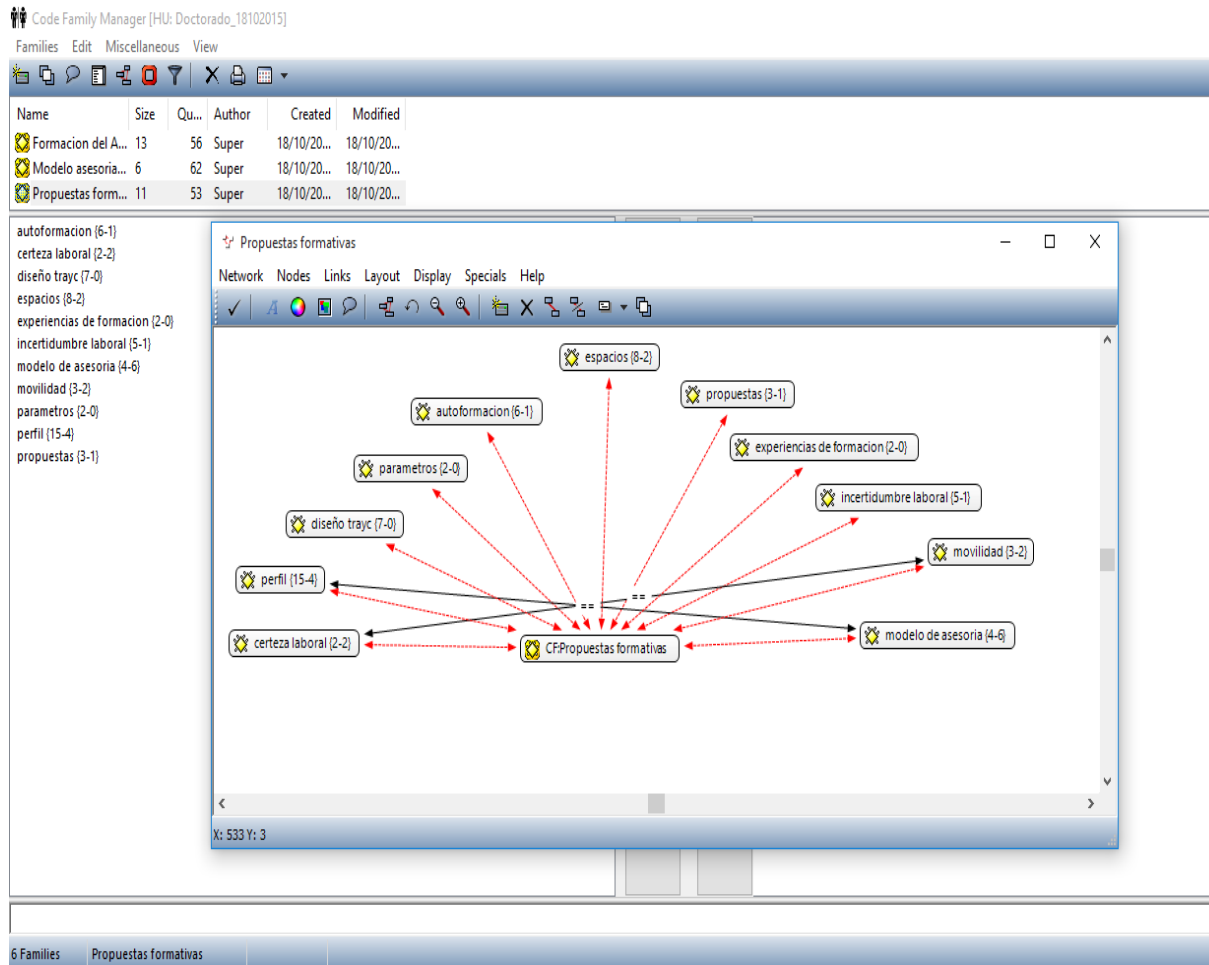


Gráfico 39. Creación de Familia: Propuestas de formación permanente

Estas agrupaciones resultan útiles para organizar, seleccionar y filtrar los componentes que cumplan unas determinadas características.

Redes.

Las redes son las representaciones gráficas de las relaciones que se presentan en cada una de las categorías analizadas. Representan la estructura de un conjunto de elementos vinculados por algún tipo de similitud.

Codificación: A partir de una codificación abierta en la que se seleccionaron párrafos de texto, audio e imagen, se seleccionaron grupos de categorías para elaborar subcategorías (código axial) a partir de una categoría central (Código selectivo).

5.5.12.2.1 Red Conceptual: Perfil del ATP de Educación Básica en Michoacán

Categoría analizada: Perfil

Código: Axial

Nodos: 5

Códigos:	Nº de citas	Nº de vínculos
Perfil (15-4)	15	4
Formas de acceso (10-2)	10	2
Competencias (6-4)	6	4
Modelo de asesoría (4-6)	4	6
Origen del ATP (3-2)	3	2

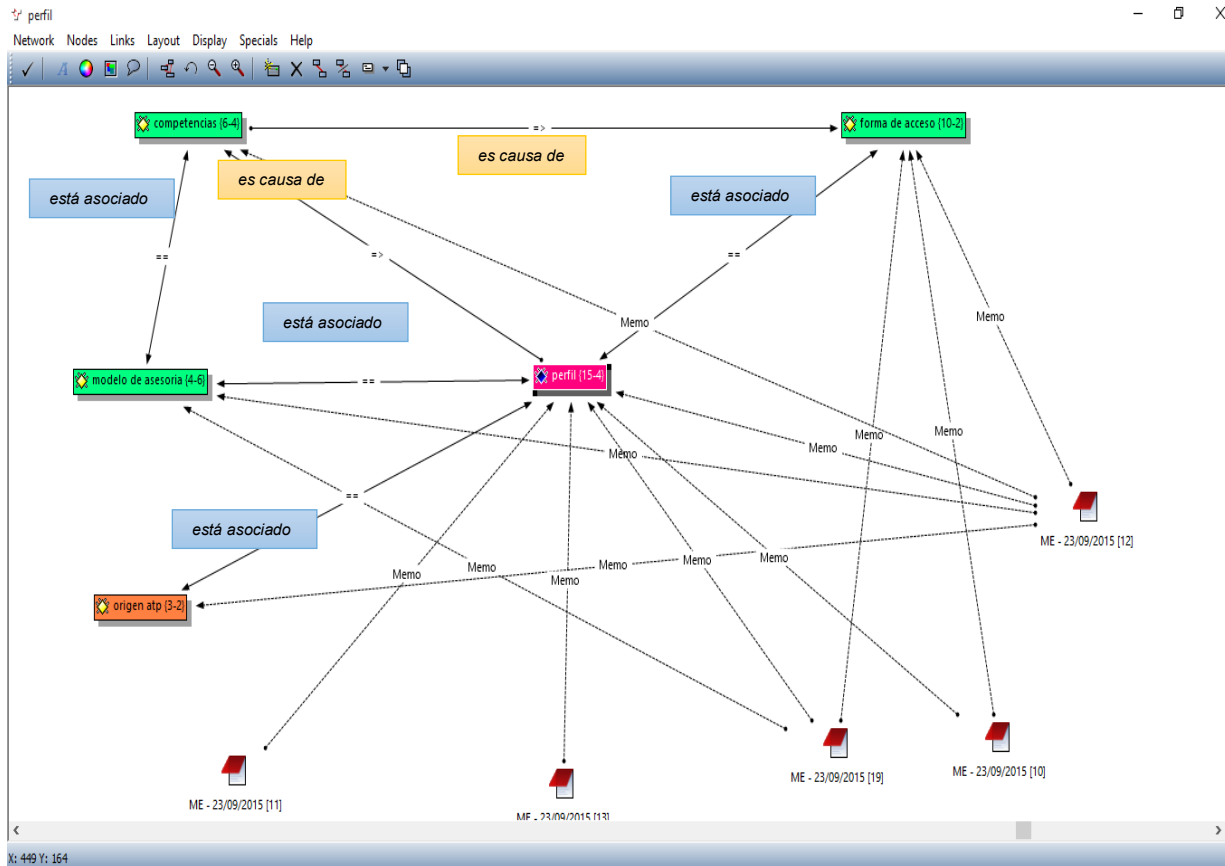


Gráfico 40. Código axial de la Categoría Central Perfil

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

- a. Relación de conceptos sin subordinación.-Simétrica: == “*está asociado*”
- b. Relación causal y/o de procesos.- Transitiva => “*es causa de*”

La red conceptual creada a partir de los códigos establecidos en la Categoría Perfil del ATP no 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.

En un segundo nivel se procedió a *Importar vecinos* (Import Neighbors) consistente en importar tanto las citas vinculadas al código como de algún otro código al que haya sido relacionado.

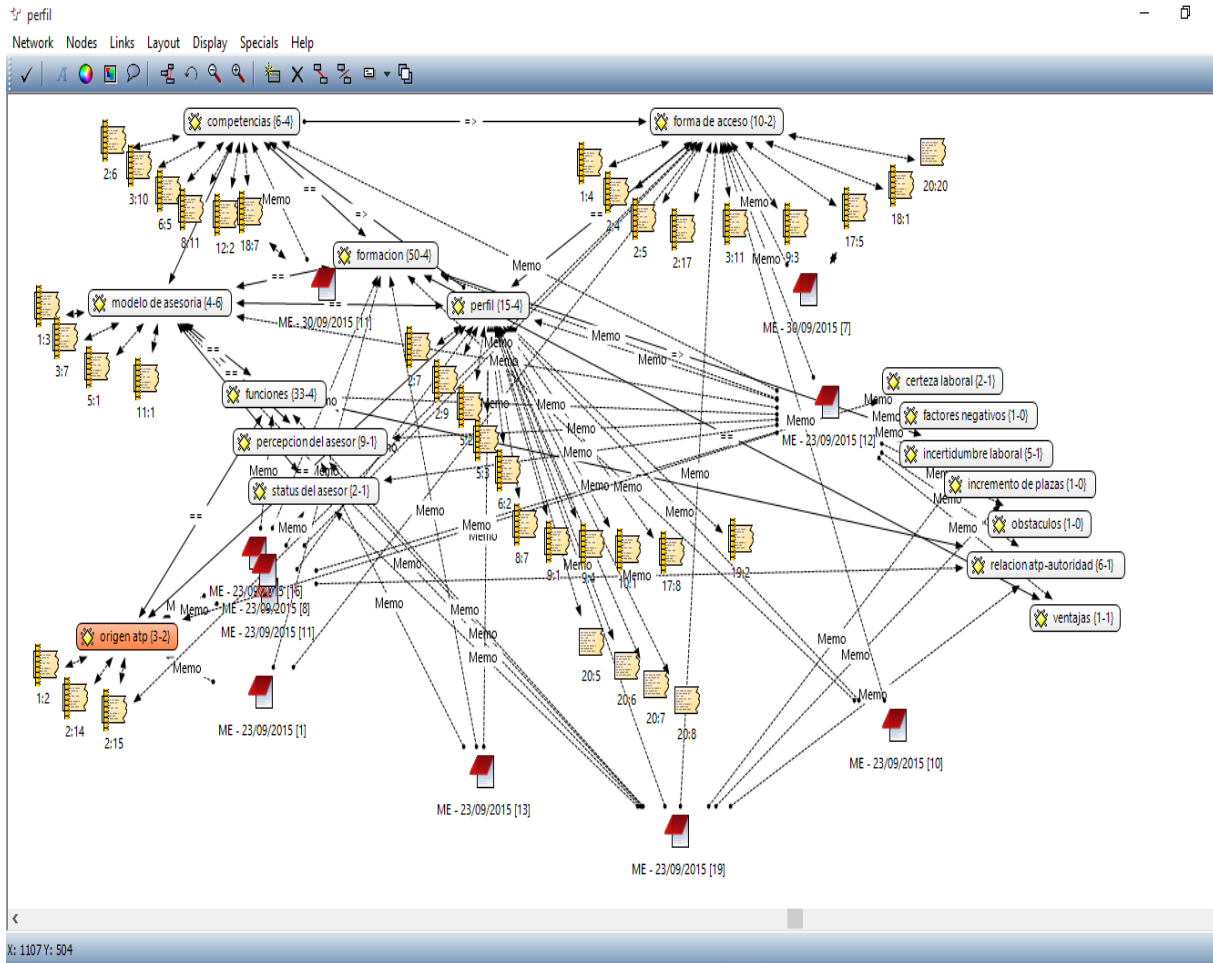


Gráfico 41. Red Conceptual d Perfil del ATP

En un tercer nivel se importaron códigos coocurrentes (Import Cooccurring Codes): una importación de códigos con los cuales el código en particular que se resaltó comparten una cita en común.

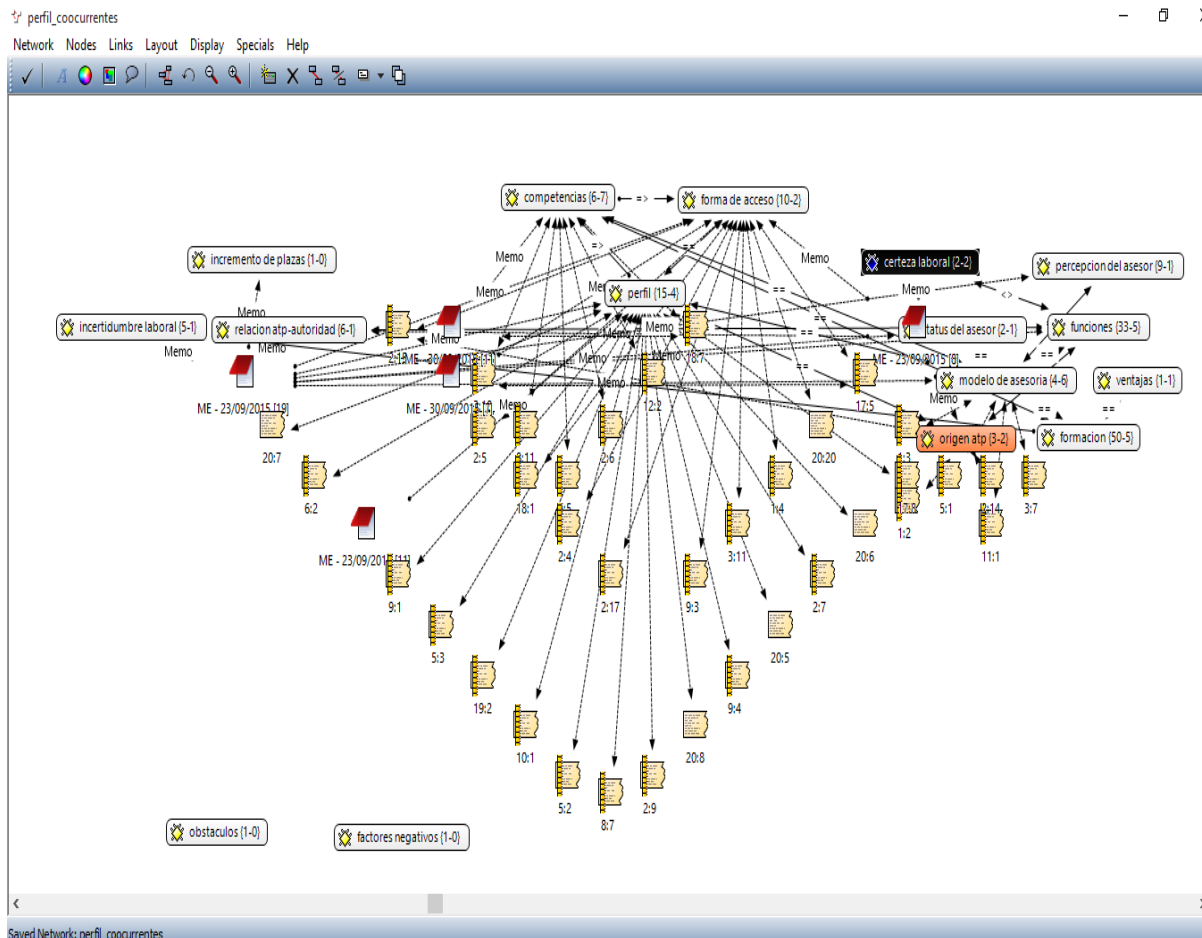


Gráfico 42. Códigos co-ocurrentes del Perfil del ATP

5.5.12.2.2 Red conceptual: Modelo de Asesoría del ATP de Educación Básica en Michoacán

Categoría analizada: Modelos de asesoría

Código: Axial

Nodos: 6

Códigos:	Nº de citas	Nº de vínculos
Funciones	33	5
Percepción del asesor	9	1
Relación de autoridad	6	1
Modelo de asesoría	4	6
Movilidad	3	2
Certeza laboral	2	2

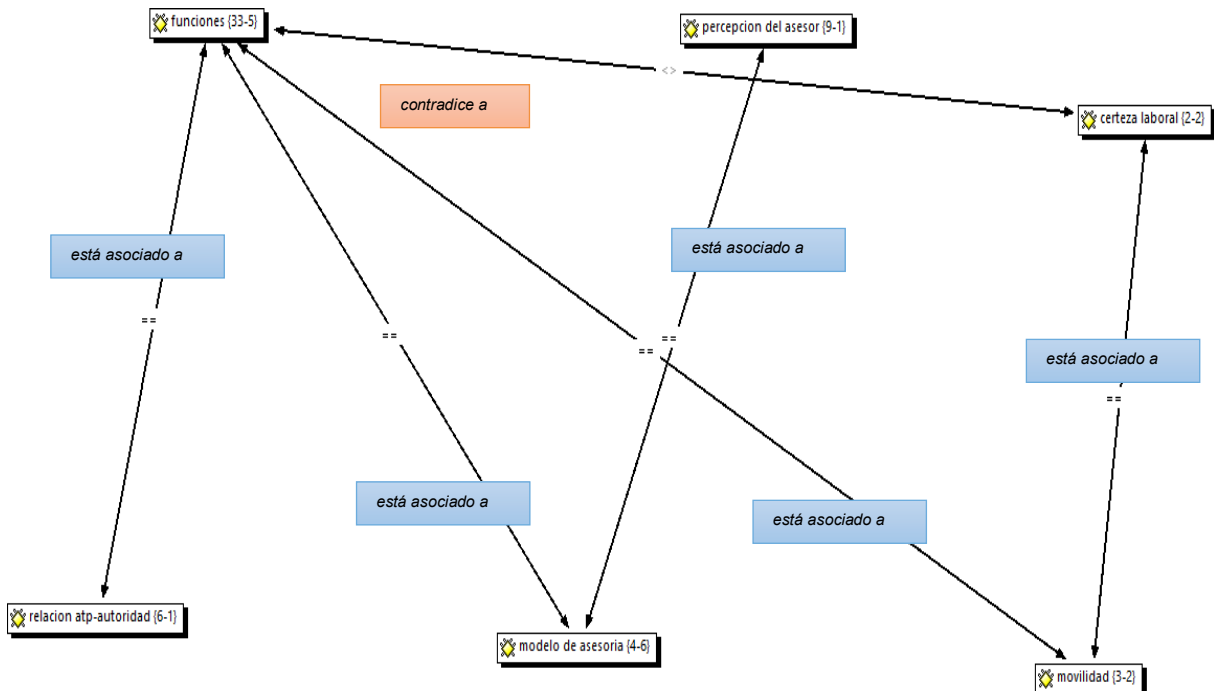


Gráfico 43. Código axial de la Categoría Central Modelos de Asesoría

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 \diamond “*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 “*está asociado con (= =)*” las *funciones* que realiza y como la *percepción* que se tiene del asesor. Por otra parte las funciones que realiza el asesor “*está asociado con (= =)*” con la *relación que esté mantiene con la autoridad*, lo que le da *certeza laboral* o la *movilidad* para acceder a otros espacios de trabajo
- Sin embargo se percibe que las funciones “*contradice a (\diamond)*” la *certeza laboral*

En un segundo nivel se procedió a *Importar vecinos* (Import Neighbors) consistente en importar tanto las citas vinculadas al código como de algún otro código al que haya sido relacionado.

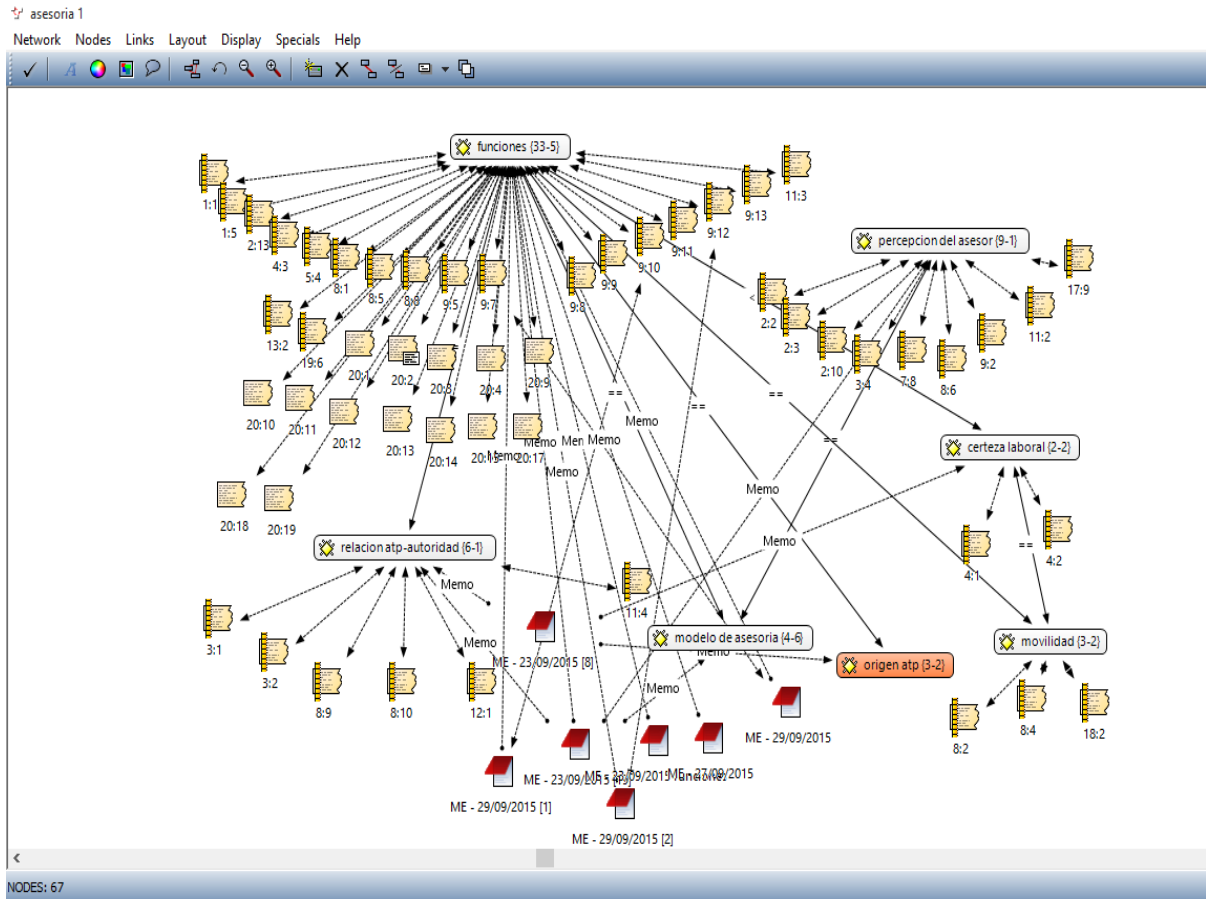


Gráfico 44. Red Conceptual Modelos de Asesoría

En un tercer nivel se importaron códigos co-ocurrentes (Import Cooccurring Codes): una importación de códigos con los cuales el código en particular que se resaltó comparten una cita en común.

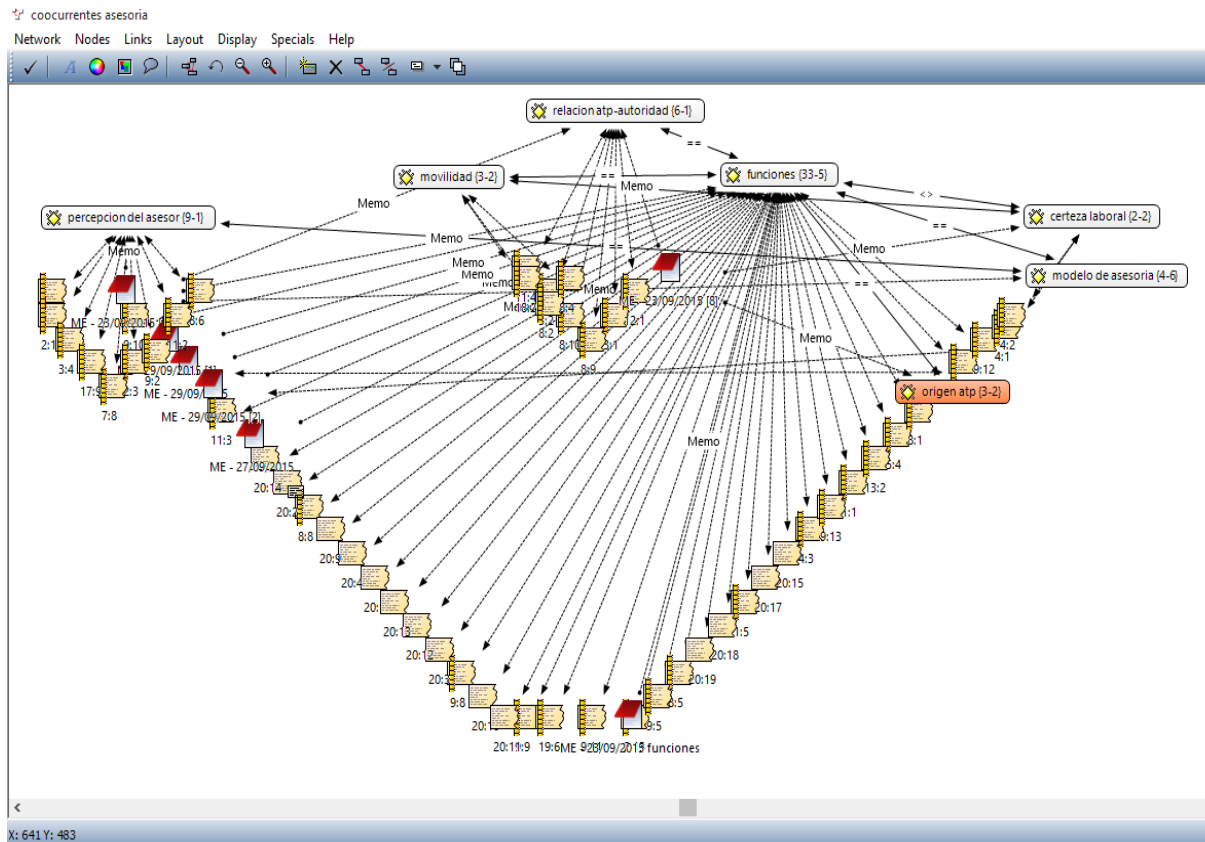


Gráfico 45. Códigos co-ocurrentes de Modelos de Asesoría

5.5.12.2.3 Red conceptual: Modelo de Formación permanente del ATP de Educación Básica en Michoacán

Categoría analizada: *Formación Permanente*

Código: *Axial*

Nodos: 7

Códigos:	Nº de citas	Nº de vínculos
Formación	50	6
Espacios de formación	8	3
Autoformación	6	1
Formación de formadores	4	1
Concepto de formación	3	2
Propuestas de formación	3	1
Procesos de formación	1	2

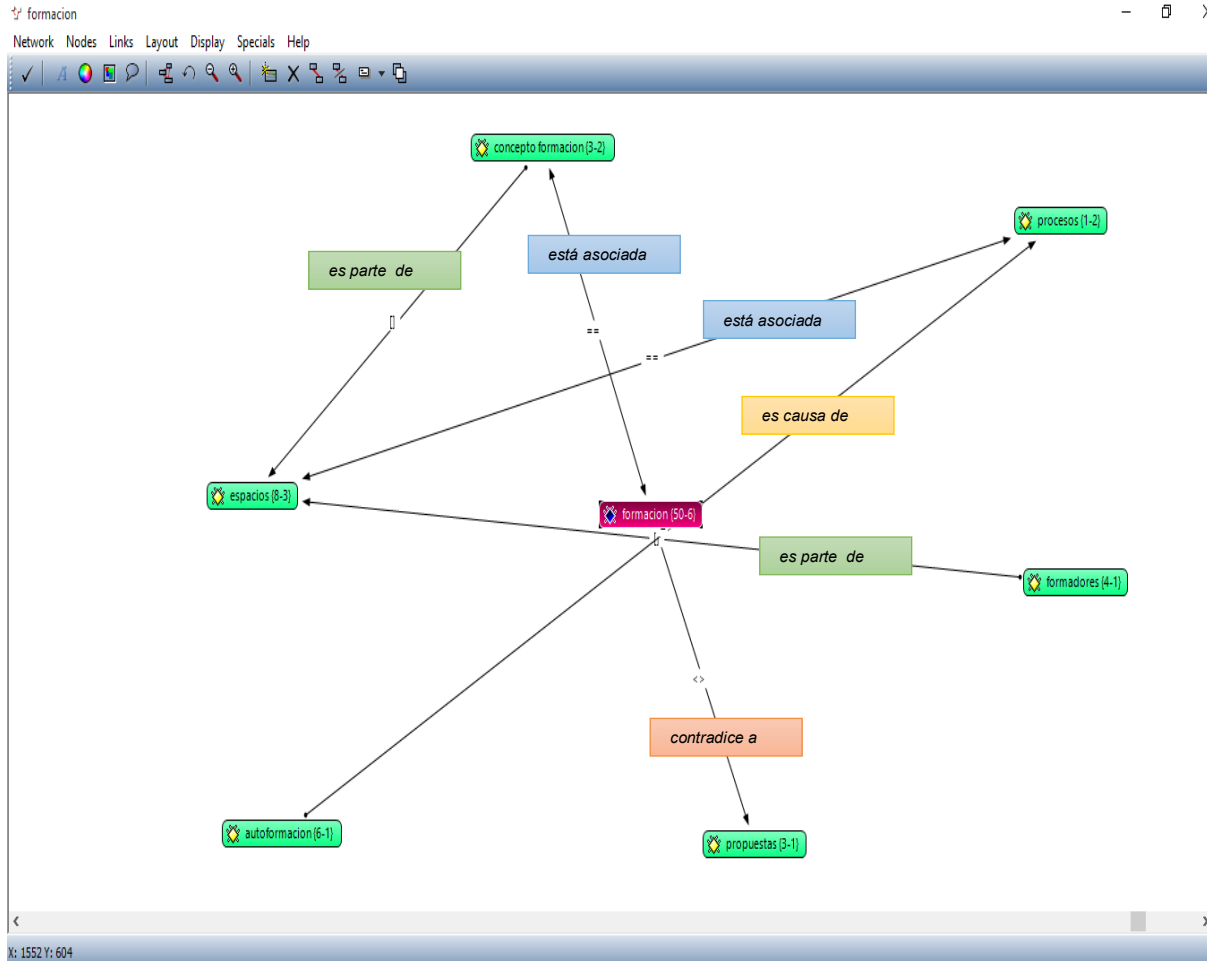


Gráfico 46. Código axial de la Categoría Central Formación

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

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

- 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 un segundo nivel se procedió a *Importar vecinos* (Import Neighbors) consistente en importar tanto las citas vinculadas al código como de algún otro código al que haya sido relacionado.

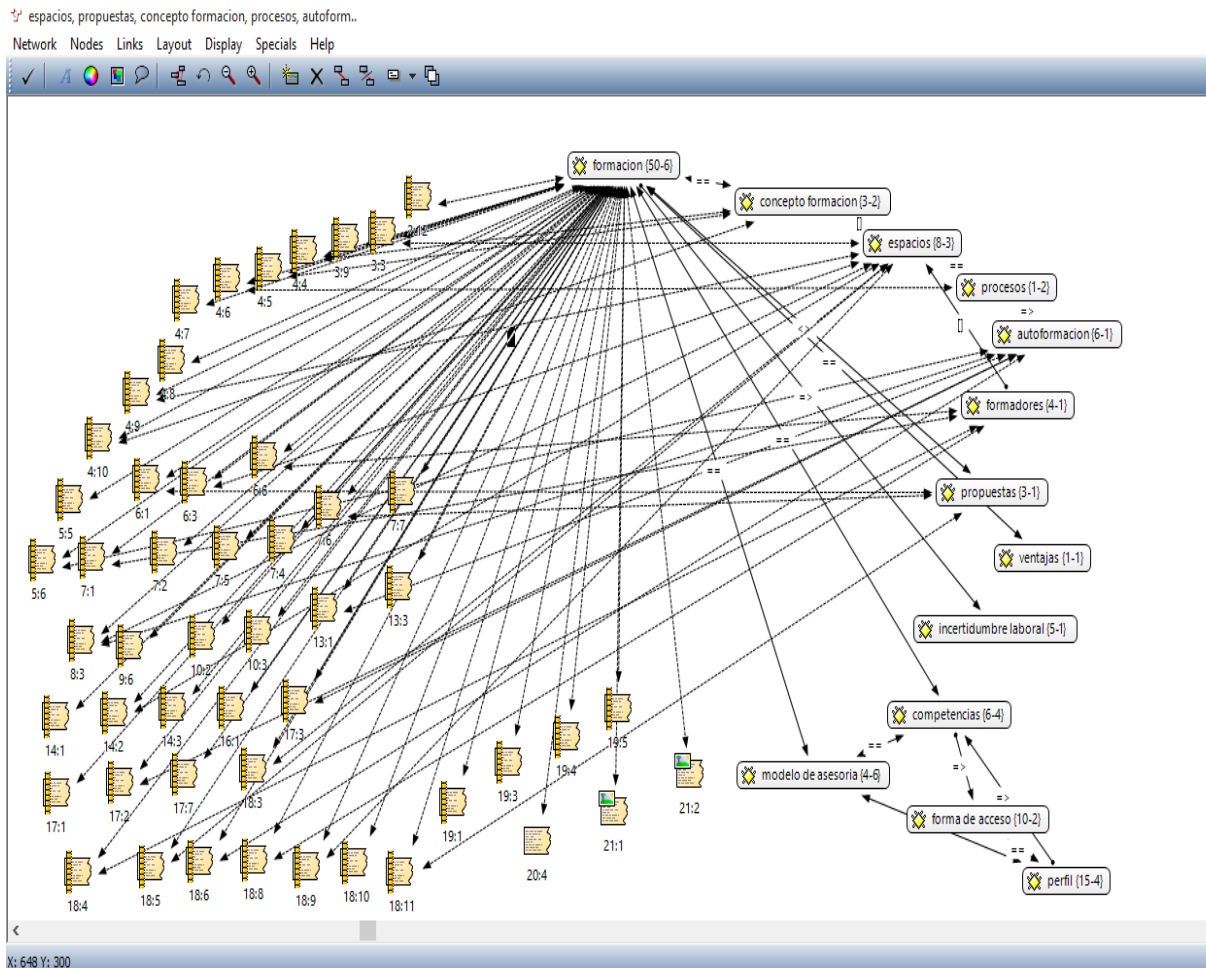


Gráfico 47. Red Conceptual Formación

En un tercer nivel se importaron códigos co-ocurrentes (Import Cooccurring Codes): una importación de códigos con los cuales el código en particular que se resaltó comparten una cita en común.

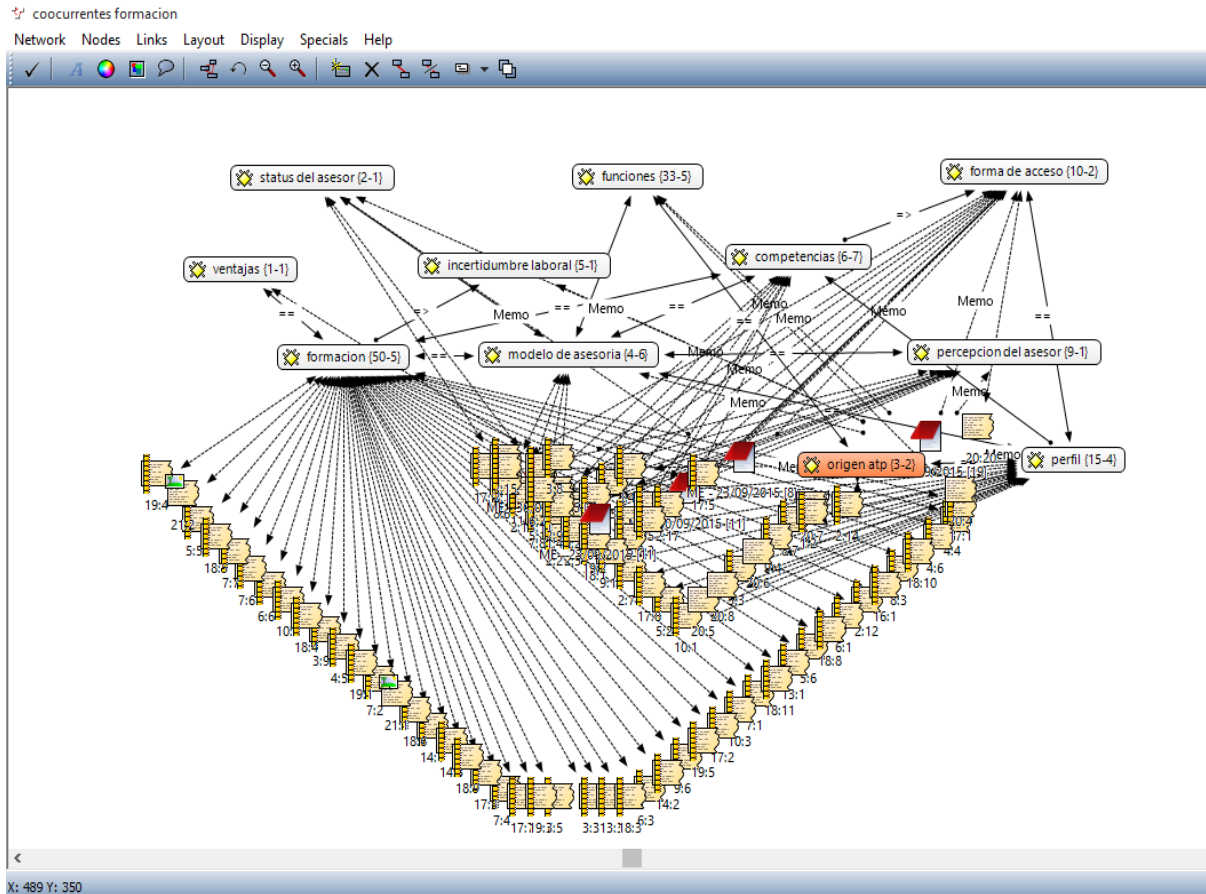


Gráfico 48. Códigos co-ocurrentes de Modelos de Formación

5.5.12.2.4 Red conceptual: Competencias clave para el asesoramiento en la Educación Básica en Michoacán

Categoría analizada: Competencias

Código: Axial

Nodos: 6

Códigos:	Nº de citas	Nº de vínculos
Espacios de formación	8	3
Competencias	6	8
Liderazgo	4	1
Concepto de formación	3	3
Conocimientos	3	1
Habilidades Tecnológicas	1	1

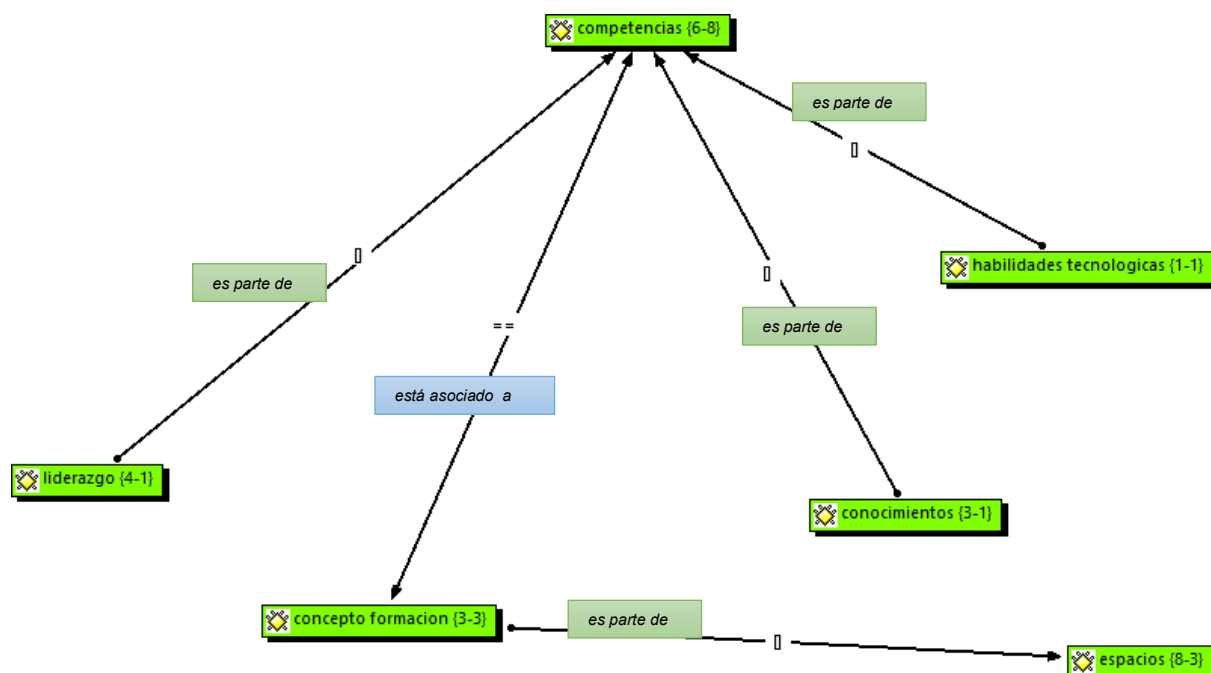


Gráfico 49. Código axial de la Categoría Central Competencias

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

- Relación de conceptos sin subordinación.-Simétrica: == “*está asociado*”
- Conceptos enlazados que no son de diferente nivel de abstracción.- Transitiva [] “*es parte de*”

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

- Las competencias están “*está asociado con (= =)*” al *concepto* de formación.

- ii. Las competencias “*es parte de ([])*” del liderazgo, los conocimientos, habilidades tecnológicas y el concepto de formación, es cual a su vez “*es parte de ([])*” los *espacios* donde ocurre la formación.

En un segundo nivel se procedió a *Importar vecinos* (Import Neighbors) consistente en importar tanto las citas vinculadas al código como de algún otro código al que haya sido relacionado

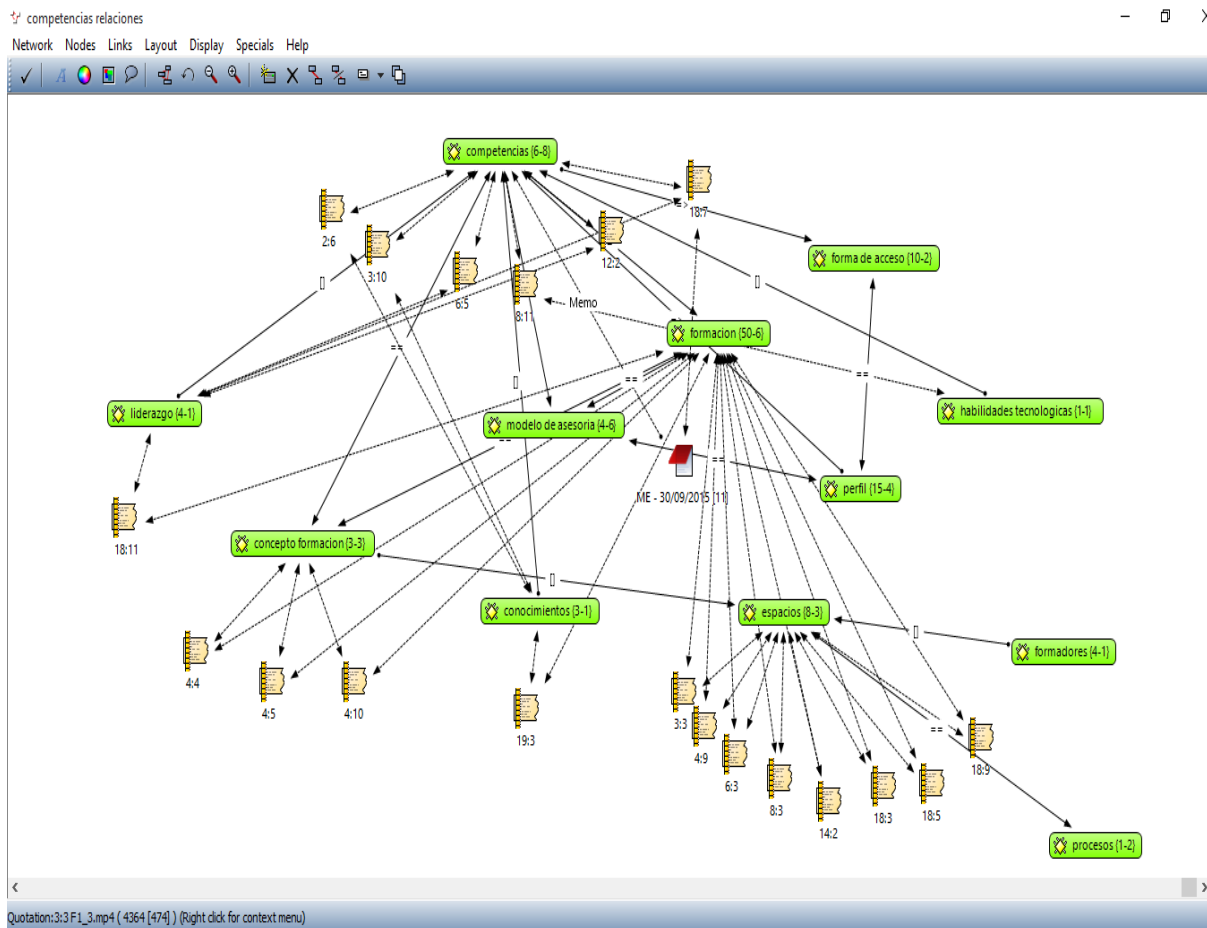


Gráfico 50. Red Conceptual Competencias

En un tercer nivel se importaron códigos co-ocurrentes (Import Cooccurring Codes): una importación de códigos con los cuales el código en particular que se resaltó comparten una cita en común.

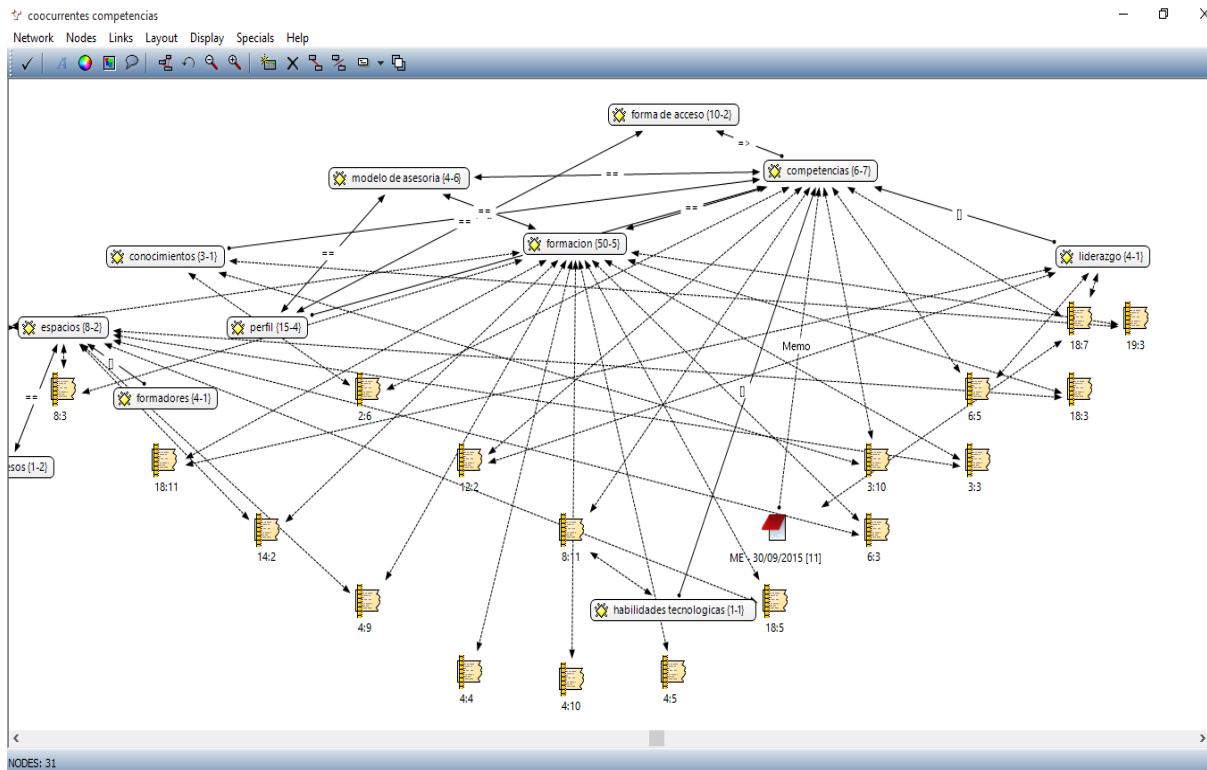


Gráfico 51. Códigos co-ocurrentes de Competencias

Analizar la información supone organizar formas de establecer categorías o unidades descriptivas, además de interpretar la información, dando sentido, significado y buscando relaciones entre las dimensiones descriptivas. A continuación se presenta el análisis de los datos en cuatro apartados congruentes con los propósitos de la presente investigación: Perfil del ATP, Modelo de Asesoría, Formación y Competencias clave.

Objetivos

Identificar el perfil profesional del Asesor Técnico-Pedagógico (ATP) de Educación Básica en Michoacán

Identificar el modelo de asesoría que caracteriza a los ATPs de Educación Básica

Identificar las competencias profesionales que poseen los ATP y sus propias perspectivas formativas para establecer algunas líneas que contribuyan a una propuesta de formación permanente que fortalezca sus competencias para apoyar la mejora de la calidad en la educación básica

Categorías

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?

¿Qué competencias 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. Cada clave consta de letras y números. Estas claves corresponden a los informantes de los grupos de discusión y las entrevistas que solamente conoce el investigador a efecto de cubrir la identidad de las fuentes, a la par que podemos interpretar sus aportaciones mediante la asignación de estas claves.

De esta manera, hemos asignado las siglas (E1) para referirnos al grupo focal de expertos, y las entrevistas, la clave (IT1) para el grupo focal de Asesores (Informantes Tipo).

Perfil del ATP en Michoacán

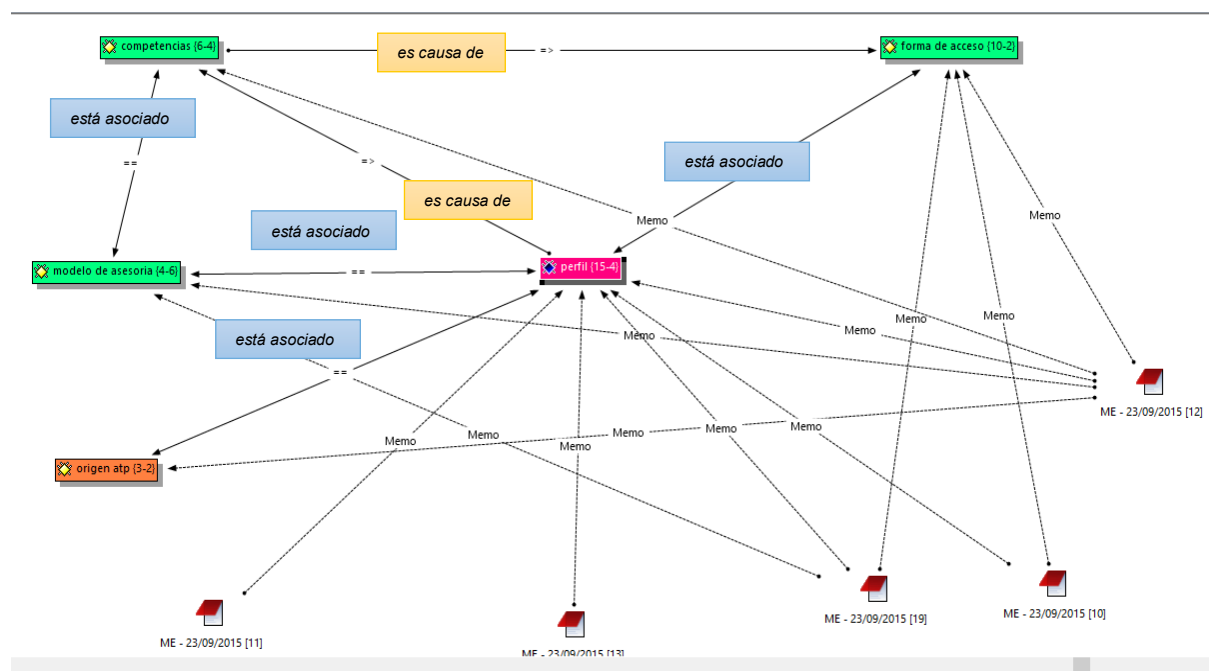


Gráfico 52 Relaciones encontradas con relación al Perfil

La red conceptual creada a partir de los códigos establecidos en la Categoría Perfil del ATP no 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.

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 manejado 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 guiadores de docentes” (E1)*. No obstante que existen documentos que regulan el acceso a la función en cada nivel educativo, en la práctica, éstos no se operan. Estos 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, lo 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 con 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 *“el año de 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 3º 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

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, sino todos los maestros pueden ser asesores pero hay algunos que pueden ser asesores y quizás necesitan la condición y la oportunidad que se les puede dar capacitación*” (E1).

Modelos de Asesoría

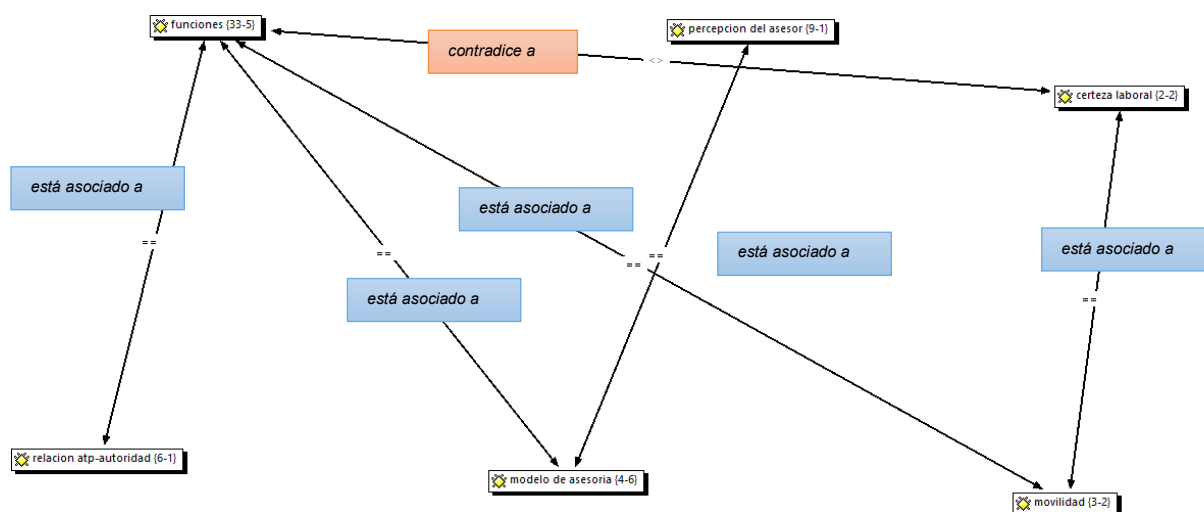


Gráfico 53. Relaciones encontradas con relación a los Modelos de Asesoría

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

- c. Relación de conceptos sin subordinación.-Simétrica: == “*está asociado*”
- d. 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:

- iii. El Modelo de Asesoría está “*está asociado con (= =)*” las **funciones** que realiza y como la **percepción** que se tiene del asesor. Por otra parte las funciones que realiza el asesor “*está asociado con (= =)*” con la **relación que esté mantiene con**

la autoridad, lo que le da *certeza laboral* o la *movilidad* para acceder a otros espacios de trabajo

iv. Sin embargo se percibe que las funciones “*contradice a (< >)*” la *certeza laboral*

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 UNEDEPROM, me voy a los programas qué 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 está ubicado el asesor es la naturaleza de las funciones que este 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).

“Somos los enlaces o la parte administrativa porque los jefes seleccionan al ATP por dedazo, no por capacidades de tipo pedagógicas. Lo que ellos observan es quien le puede apoyar en la parte administrativa o dar difusión de todos los programas y proyectos estatales o federales” (IT8)

De acuerdo la tipificación que hace Tejada (1998) según el marco de intervención, se distinguen dos tipos de asesoramiento, interno y 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, consumidor y reproductor pasivo de

directrices y materiales curriculares que lo define 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.

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

1. Educador formador

“Los programas nos dan los contenidos sobre los que vamos capacitar a los asesores de zona y directores, básicamente una de las acciones que realizamos es dar capacitación a los asesores, los supervisores, los jefes de sector, a directores y docentes sobre aspectos curriculares y de los programas federales y proyectos que implementa el estado”. (IT10)

2. Facilitador de recursos

“Es el ATP el que tiene el contacto directo con los docentes, en ocasiones la autoridad no siempre tenemos la posibilidad de llegar con las palabras adecuadas y con las experiencias necesarias para hacernos entender y lograr que el mecanismo funcione de una forma para que el docente lleve de manera acorde a su trabajo. En muchas ocasiones el asesor es un excelente “cabildero”, es una especie de puente entre los docentes y la autoridad y eso hace que las asperezas de vayan limando y el trabajo avance”. (E5)

3. Experto técnico

“Los asesores tienen mucha experiencia por todo lo que se han formado, los maestros van a la supervisión y si tienen alguna duda no buscan al supervisor, buscan al asesor para consultarle y resolver sus dudas”. (E6)

4. Proveedor de información

“Básicamente el ámbito de acción del ATP de zona y de sector, es ser enlace de los programas, llevamos la información de los programas porque los supervisores es lo que nos han permitido hacer”. (IT4)

“Nos manejamos como enlaces de todos los programas y al decir enlace me refiero a llevar y traer información para el supervisor y los directores o docentes” (IT6).

5. Buscador de recursos

“Nos hemos autoformado porque cuando tenemos una necesidad buscamos información para cubrir esa necesidad y si nos piden apoyo buscamos la información necesaria para poder ayudar”. (IT4)

“Nos apoyamos con los mismos compañeros cuando se requiere para buscar estrategias de trabajo cuando necesitamos alguna información” (IT10)

6. Monitor-aprendiz

“Cuando se hacen reuniones de jefaturas de sector, citan a los asesores que llevan los distintos programas y es entonces cuando tenemos la posibilidad de intercambiar experiencias, conocimientos y relacionarnos con otros asesores”. (IT5)

“Generalmente aprendemos de los asesores que ya tienen más experiencia, pero también hay muchas cosas que se aprenden en ya en la práctica, continuamente estamos aprendiendo de los mismos directores y docentes” (E4)

Se considera que el asesor es muy importante el cual es ampliamente reconocido

“El asesor tiene un status más alto que otras figuras, ¿es más que el director? Si porque el director va con él a consultar; ¿es más que el docente? Sí, porque acude a este a consultarle aspectos relativos a la práctica docente ¿es más alto que el supervisor? Técnicamente hablando estamos diciendo porque estamos en el plano de asesoría, sí, porque tiene otra forma de relacionarse con los docentes y directores, viéndolo desde esta perspectiva el asesor tiene un nivel académico superior ante otras figuras”. Esta percepción del asesor de acuerdo con Nieto (2001) define un asesoramiento acorde al Modelo de Facilitación en el que “el asesor provee consejos, trasmite información y propone prácticas ejemplares para su posterior imitación” (E3).

Esta posición de reconocimiento de la que goza el asesor en ocasiones es motivo de que *“muchos supervisores se sienten rebasados por el ATP y los limitan mucho” (IT3) “te dejo que hagas las cosas pero en realidad no te dejo” (IT1) “en algunos casos existe la lucha de poder de*

ver quien tiene más presencia” (E4). Esta situación de rivalidad en el plano del liderazgo pedagógico está asociada al hecho de que “como la funciones no están reguladas te quedas hasta lo que te deja ser el Jefe y como no hay algo que mandate que debes ir a las escuelas te quedas en ser un enlace (IT4). La ausencia de una regulación de la función lo ubica en una realidad compleja como lo expresa un asesor de zona “la función como tal no está regulada y terminamos haciendo de todo, además de estar sujetos a una autoridad que muchas veces descarga todo el trabajo en el ATP y al decir todo, son también cuestiones administrativas y de otro tipo (IT2). Además de que no hay una definición de funciones específicas por ello ante la autoridad no tenemos argumentos para decir si lo que se nos está ordenando es o no parte de la función técnico pedagógica (IT6). “Lo ideal sería que el supervisor y el asesor tuviesen un liderazgo compartido y que ambos se pusieran a planear juntos para realmente atender las necesidades de las escuelas” (IT5).

Formación

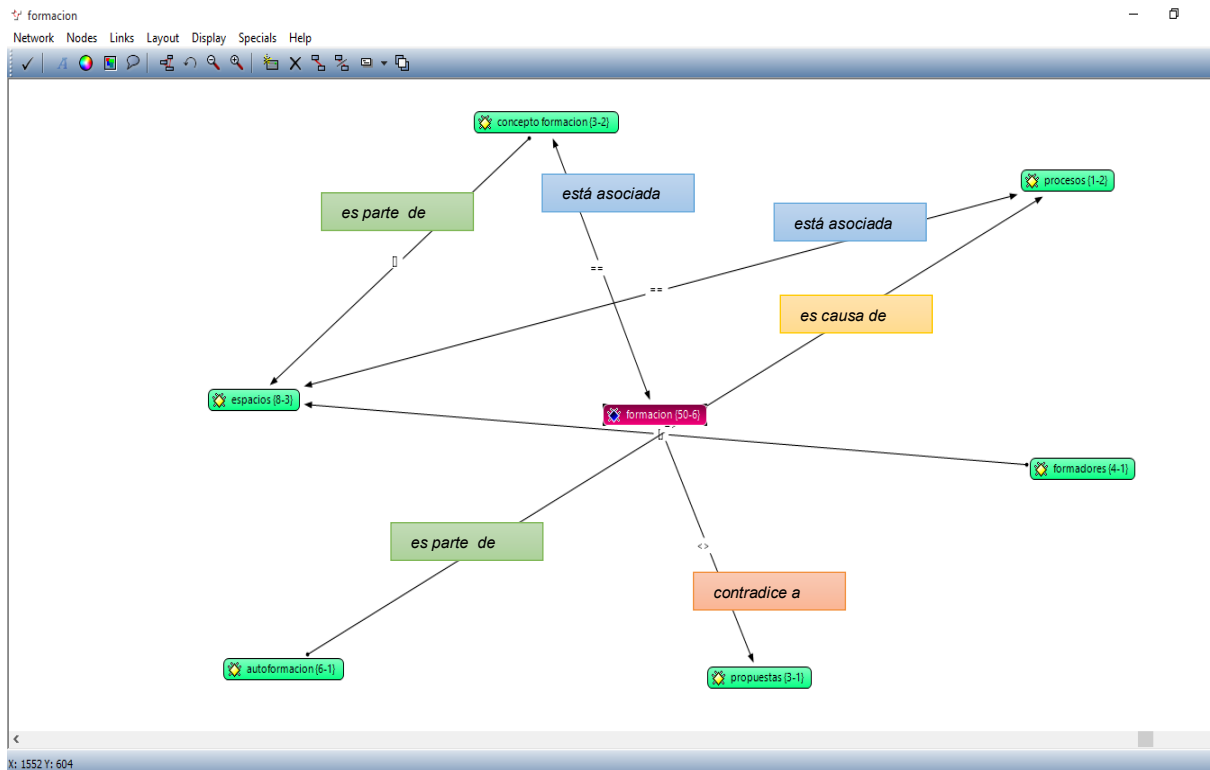


Gráfico 54. Relaciones encontradas con relación a la formación continua

- En las intervenciones de los participantes se establecen los siguientes tipos de relaciones:
- e. Relación de conceptos sin subordinación.- Simétrica: == “*está asociado*”
 - f. Relaciones de contradicción.- Asimétrica \diamond “*contradice a*”
 - g. Relación causal y/o de procesos.- Transitiva \Rightarrow “*es causa de*”
 - h. Conceptos enlazados que no son de diferente nivel de abstracción.- Transitiva \square “*es parte de*”

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

- v. La formación del ATP “*está asociado con (=)*” el *concepto* que se tiene de formación y los *procesos* mediante los cuales se lleva cabo,
- vi. La Importancia de la formación “*es causa de (=>)*” que los ATP establezcan *procesos de autoformación*

- vii. La formación docente es un factor importante *“es parte de ([])”* los *espacios* donde ocurre la formación.
- viii. 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 tomarlos 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 proceso 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 de 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 que iba a hacer, yo llegue porque el supervisor me invito y llegue sin saber qué hacer. Si ahorita me preguntan qué debo hacer como asesor, ahora si les 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 son 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 operen, por eso digo que son urgentes y emergentes a necesidad de las políticas educativas en turno”. (IT9)

Cuando se le pregunto a los asesores cuales 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 didáctica en escuelas multigradas, 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. (LSPD-DOFDOF: 11/09/2013)

“Artículo 59. El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo anterior, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos. En el caso del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional”.

Artículo 60. La oferta de formación continua deberá:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;*
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;*
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;*
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;*

V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y

VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.

El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe.

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 la ponen cada vez más difícil”. (IT4).

Competencias Clave

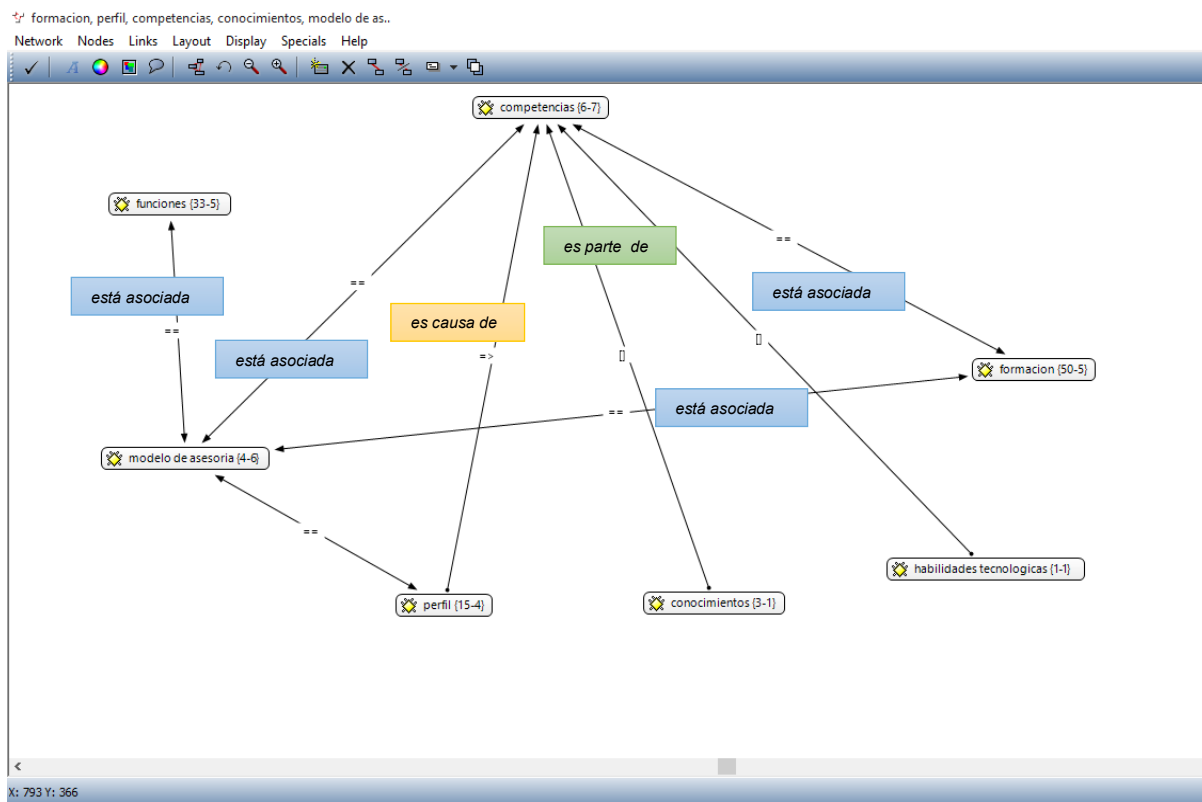


Gráfico 55. Relaciones encontradas con relación a las competencias clave

- i. Las competencias del ATP “*están asociadas con (= =)*” la formación y el modelo de asesoría.
- ii. Las competencias “*son causa de (=>)*” del perfil.
- iii. Las habilidades tecnológicas y los conocimientos “*son parte de ([])*” de las competencias.

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 ejerce 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 en 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 excell 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 para cerrar esta apartado encontramos las competencias que tiene el ATP y las que asume le faltan desarrollar **“son causa de (=>)”** del perfil y las formas como hasta antes de la Ley de Servicio Profesional Docente (1994) ha accedido a la función “por la cultura del dedazo”.

CÁPITULO VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Como resultado de esta investigación se presentan las conclusiones del estudio de acuerdo a los interrogantes planteados en el inicio de este estudio de acuerdo con los resultados obtenidos y las teorías que fundamentan esta investigación.

Las conclusiones buscan dar respuesta a las cuestiones que han orientado el trabajo investigado de acuerdo a los objetivos propuestos por ámbitos específicos sus variables (análisis cuantitativo) y categorías (análisis cualitativo).

Objetivo: Caracterizar el perfil del docente asesor de educación básica e identificar el sistema de creencias implícitas en la práctica asesora.

Variable: Asesoría

A través del cuestionario se recoge la visión del encuestado en un proceso dialogo interno con la situación planteada y el contexto específico en que se desarrolla la situación planteada.

No hay un perfil único del asesor de educación básica, es un profesional que llega a la función por diversas rutas con formación diferente y experiencia en la función muy diversa que lo lleva a entender y hacer la función asesora de distintas y variadas formas de acuerdo a las perspectivas y circunstancias cambiantes provenientes de los constantes procesos de reforma a los que ha estado sujeto el Sistema Educativo a partir de la década de los noventa.

Aunque originariamente el Auxiliar Técnico Pedagógico fue programado para atender las necesidades de diagnóstico de aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y el apoyo a los proceso de enseñanza en el aula, se ha quedado enquistado en la estructura administrativa de los cada vez más programas de apoyo a la educación que lejos de acercarle al objeto de su creación, lo apartan del camino.

El papel que le asigna la estructura organizativa lo coloca en un trayecto que lo desplaza en diferentes direcciones y objetivos, caminos en los que ha desempeñado funciones como técnico, monitor, mediador, facilitador, operador de programas, asesor de formación y la aspiración más reciente del SAEE, colega, acompañante y amigo crítico. Algunos tienen la capacidad de ir y volver de estos trayectos y acumular experiencia para su desarrollo personal y profesional, otros

diluyen su identidad y se confunden, regresan sin expectativas o adoptan actitudes contradictorias y cambiantes.

La naturaleza cambiante de la función, no le da la posibilidad de tener un modelo de asesoría homogéneo que logre caracterízalo, situación que le impacta en la conformación de una identidad como asesor, lo mismo adopta un papel de consejero, facilitador o experto trasmisor de conocimientos. Esta percepción del asesor de acuerdo con Nieto (2001) define un asesoramiento acorde al Modelo de Facilitación en el que “el asesor provee consejos, transmite información y propone prácticas ejemplares para su posterior imitación”

La basta posibilidad de acceso a propuestas nuevas provenientes de los programas estatales y nacionales le da la facilidad de moverse en discursos de avanzada que contrastan con prácticas añejas, como dice Peter Senge, “Vino nuevo en Odres viejas”.

Categorías: Perfil y Modelo de Asesoría

A través de los grupos de enfoque y las entrevistas en un proceso de diálogo con expertos y protagonistas en el contexto específico de la asesoría en la Educación Básica, se obtienen las siguientes conclusiones:

El Perfil del ATP está asociado con el origen de la comisión y las formas de acceso, situación que es causa de que exista una diversidad de perfiles y formas diversas de entender y hacer la actividad asesora.

Desde su creación como docente comisionado en funciones de asesoría en el año de 1984, ha prevalecido la “cultura del dedazo” para su asignación, haciendo caso omiso a los criterios de selección que marca la norma.

A partir del ciclo 2014-2015 el acceso es vía Concurso de Oposición y en su mayoría se oponen a este mecanismo, lo cual se expresa abiertamente en las protestas y marchas sindicales. Por otra parte existen en el Estado “presiones sindicales” que coartan la decisión de los asesores para tomar su propia determinación, quienes se deciden por ese mecanismos tienen que hacerlo “a escondidas” por temor a las represalias sindicales.

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. Las competencias para la función asesora las desarrolla en la práctica. Las relaciones que establece con los directores docentes supervisores y

programas que opera favorecen el desarrollo de un fuerte liderazgo académico que le permite tener capacidad de convencimiento entre los docentes y ser un hábil interlocutor y mediador entre las autoridades educativas y los docentes.

Entre las habilidades que desarrolla esta el manejo de grupo y la capacidad de un aprendizaje autónomo ya que se forma por cuenta propia en función de sus necesidades. Desarrolla también un alto sentido de colaboración pues se agrupa con sus colegas para aprender y compartir experiencias.

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 dependiendo del lugar donde está ubicado el asesor es la naturaleza de estas.

En sus intervenciones se encuentra implícita una concepción de asesoría como “ayuda” interactiva en la que dos o más profesionales se encuentran para afrontar situaciones problema 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, situación que lo ubica en una perspectiva de asesoramiento fundamentada en planteamientos burocráticos provenientes de una perspectiva tecnológica, consumidor y reproductor pasivo de directrices y materiales curriculares que lo define como “Técnico experto” y “Especialista Pedagógico” conocedor del currículum, facilitador de materiales didácticos e instrumentos de evaluación

Objetivo: 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.

Variable: Modelos de Formación

Las acciones de formación continua para los asesores e educación básica son muy variadas, desconectadas entre ellas y con referentes distintos en cuanto, propósitos formativos, estrategias de enseñanza y concepciones de aprendizaje. Las ofertas de los programas que les “forman”

tienen que ver más con el cumplimiento operativo de estos que con un propósito formativo que lo ayude a desarrollar habilidades o generar conocimiento.

La presencia de un proyecto de formación que articule los programas de apoyo a una oferta formativa pensada en y para el asesor en sus particulares contextos de trabajo no solo favorecería la profesionalización, ampliaría las posibilidades de que la acción asesora se inserte en la escuela y logre salir de la estructura administrativa.

Un modelo de formación permanente que combine teoría-acción-reflexión-teoría parece ser la vía más pertinente para que la formación que recibe el asesor se construya de forma conjunta con los destinatarios de su acción, los profesores y las autoridades educativas.

Categoría: Formación permanente

En esta categoría encontramos que 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 tomarlos 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. Los temas en los que se forma al 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 operen.

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. 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.

Objetivo: Definir un conjunto de competencias clave que contribuyan a la definición de líneas para la formación continua del asesor técnico pedagógico de educación básica.

Variable: Competencias del asesor

El mundo de la formación está en constante cambio y con él, el de los profesionales que la planifican, la desarrollan, la evalúan, la investigan y la innovan. Por ello, apuntar hacia dónde se encamina la cualificación de los formadores es una tarea necesaria.

Resulta paradójico que el Sistema Educativo invierta tantos recursos financieros y humanos para impulsar la formación profesional de los docentes y no exista una propuesta firme y concreta para los asesores que le permita entrar a procesos de reflexión, contrastación e innovación como parte de la práctica profesional del asesor.

Ha resultado relevante esta investigación para obtener un perfil de las competencias del asesor valoradas en un primer momento por ellos mismos, como esa mirada al espejo para recoger las imperfecciones y trabajar en ellas. Más allá de presentarlas aisladamente, la intención es enlazarlas con los modelos de formación para delinear acciones formativas a partir de la práctica reflexiva como un elemento para asumir el compromiso ético de una mejora profesional constante y permanente.

Categoría: Competencias clave

Los asesores identifican las competencias que son necesarias para la práctica y las que consideran que tienen más desarrolladas son las competencia sociales entendidas como el carácter relacional del ejercicio profesional y la de asesoramiento en particular que se construyen

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.

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. 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 desarrollar “son causa del perfil y las formas como accedido a la función “por la cultura del dedazo”.

Conclusiones finales

La elección del tema de esta tesis surgió como una inquietud de mejorar la práctica e indagar sobre la influencia de los modelos de formación continua en la práctica asesora y la forma de entender la diversidad de formas del hacer del asesor. Mi experiencia como asesora con 20 años de andar en este camino, cinco años en una jefatura de sector y 15 como asesor de programas me hicieron llegar a la reflexión que independientemente del lugar donde se ejerce la acción asesora esta no ocurre aislada, que en cada espacio tiene sus reglas y contradicciones, el hecho de compartirlas, estudiarlas e investigarlas entre colegas nos ayuda a la entender la complejidad de ésta y sobre toda a mejorarla.

El Doctor José Ramírez Guzmán, señala que los asesores que están en la función saben lo que es un asesor y quién mejor que ellos para traducir la experiencia y la vivencia en conocimiento. El haber desarrollado esta investigación con un enfoque Mixto nos ha permitido mirar el mismo objeto de investigación desde la lógica inductiva y la deductiva, lo que nos aporta una perspectiva más integral. A partir de la encuesta fue posible obtener información de una muestra compuesta por asesores de todos los niveles educación básica, la entrevista y los grupos de enfoque constituyeron un espacio de encuentro, de espacios colectivos para sustraer las vivencias que están dentro, de lo que es un asesor técnico pedagógico, “*no lo que se dice que*

debe ser, sino lo que ya está andado, lo que ya está construido y sobre la base de lo que ya está hecho reconstruirlo para hacerlo mejor”.

El enfoque Hermenéutico de la fase cualitativa permitió llegar a una comprensión crítica de los comportamientos o sucesos a partir de las ideas que tienen los propios sujetos de la investigación para la búsqueda de alternativas que permitan mejorar la práctica asesora y los procesos de formación continua del asesor desde la perspectiva de las personas involucradas.

Es importante destacar que al realizar la codificación por categorías se fueron identificando subcategorías que no se habían considerado inicialmente. Esto debido a que el uso de programa Atlas.ti 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 como lo fue el hecho de que en el proceso de desarrollo de esta investigación se expide el Decreto por el que se crea la Ley de Servicio Profesional Docente en México, hecho que implica una transformación de la concepción del ser y el hacer del asesor. Este suceso que viene a dar el primer paso a la legitimación de una figura que durante estos años fue un “agente invisible de las reformas educativas” sin carta de naturalización.

Su nacimiento como “Auxiliar Técnico Pedagógico Temporal” implica un giro en la modalidad de “asesor externo” cuya acción y rasgos principales es al de favorecer la implementación de las reformas en curso y como agente de “control del cambio” de la administración educativa, al de “asesor interno” entendido como el apoyo que debe relacionarse directamente con los profesores sin necesidad de recurrir a instancias o agentes externos lo cual también modifica los fines y contenidos de los procesos de formación continua del asesor.

A partir de estas reflexiones surgen nuevas interrogantes ¿son necesarios los dos tipos de asesoramiento? ¿Qué agente educativo será el responsable de aplicar las propuestas de reforma? ¿Qué competencias requiere el asesor interno? ¿Qué contenidos formativos deberán incluirse en los procesos de formación continua del asesor?

Propuesta de Mejora

Es conveniente manifestar que durante el desarrollo de la investigación los actores implicados fueron dando su percepciones de sobre los procesos de formación continua del asesor, de los cuales se retoman ideas y consideraciones importantes de estos.

Elaborar una propuesta de mejora en el campo de la formación continua implica en primera instancia identificar el concepto que se tiene de ésta. Para efectos de esta propuesta se asume que la formación es la **acción intencionada y sistemática**, que posibilita transitar de un nivel de conocimiento, habilidades y destrezas a otro, que supone que este puede ser mejorado continuamente para llegar a otros niveles hasta el momento el fin de nuestra existencia.

La intencionalidad de esta formación no debe reducirse a la capacitación o actualización de contenidos de reforma curriculares, es conveniente considerar modelos que impulsen la formación permanente como una estrategia educativa capaz de promover además de las transformaciones necesarias, aspectos actitudinales y de valores que permiten un acercamiento a la construcción de nuevos saberes sociales que contribuyan en el desarrollo educativo local.

En la conformación de la plataformas estatales de formación sería conveniente que estuviesen involucradas las instancias nacionales y estatales de formación continua, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa encargado de emitir los Criterios, Parámetros y Perfiles del ATP, así como los programas educativos que han jugado un papel importante en la formación del asesor y considerando la opinión de los supervisores escolares y los propios asesores sujetos de formación.

“Creo que vale la pena que los procesos de formación se implementaran a partir de este conocimiento y reconocimiento de lo que tenemos, lo que somos y hacia dónde vamos y a partir de esto podamos ir construyendo con el perfil requerido lo que ya está, para hacerlo mejor y el día de mañana habrá que voltear hacia atrás para dar otro paso hacia la reconstrucción progresiva que es un auténtico proceso de formación “. (E1)

La formación debe ser de acuerdo al lugar de trabajo donde se ejerce la función asesora y las funciones que realiza con los asesorados. El ATP de una Zona Escolar no realiza las mismas funciones que el de Sector, de Programa o Mesa Técnica, sus necesidades, conocimientos y habilidades son distintos, lo que implicaría el diseño de un programa de formación que considere

una plataforma común de conocimientos y una formación específica para el campo diferenciado en el que se ubique el asesor. Las experiencias de todos estos años son susceptibles de recuperarse, incluso hay asesores como los de PAREIB, los del PEC y los que han participado en el diseño de Cursos Estatales y Nacionales es una fuente rica en experiencia que puede capitalizarse.

Respecto a los contenidos éstos debieran ser modulares, incluyendo entre ellos los siguientes:

- Autoconocimiento Diagnóstico de competencias
- Perfiles y parámetros e indicadores (lineamientos nacionales)
- Dimensiones de la asesoría
- Tipos de Asesoría interna y externa
- Competencias del Asesor
 - Conocimientos de Plan y Programas
 - Conocimientos de Gestión educativa estratégica
 - Habilidades para diseño curricular
 - Actitudes Prácticas en campo

Metodología de trabajo

- Estudio individual
- Proyecto de asesoría
- Foros de intercambio
- Evaluación del Proyecto de asesoría

Paralelo al proyecto formativo se desarrollaría la etapa de formación de formadores en el cual podría incluirse a los asesores que han aprobado los exámenes de oposición para formar a los asesores solicitantes.

Líneas de investigación futuras en la formación de asesores

Uno de los objetivos de este proyecto de investigación fue identificar como se ha configurado el perfil del Auxiliar Técnico Pedagógico como asesor externo del Sistema Educativo Nacional desde una perspectiva mixta con la participación de los protagonistas. A cuarenta años de su creación prevalece la cultura del *dedazo*, circunstancia que incide en una indefinición de funciones que impacta en su identidad y el modelo de asesoría que asume, como ya lo había mencionado en la revisión del estado del arte esta es una línea de investigación que queda pendiente y que retoma fuerza nuevamente en el escenario nacional a partir de su legitimación como figura y en el ámbito estatal por existir una fuerte resistencia a la aceptación de ser sometido a una evaluación que avale las competencias para desarrollar la función.

Por otra parte y ante la ausencia de un proceso de formación continuo y sistemático constituye una línea importante de atención ya que ante la necesidad de resolver las problemáticas y demanda del servicio de asesoría los asesores entran en procesos autoformativos, entre colegas y en el mayor de los casos se forman en contenidos emergentes de los programas de la política en turno, lo cual ha dejado un vacío que es necesario indagar y atender. En el desarrollo de la investigación se develaron facetas que son de interés como, la movilidad de los asesores, la incertidumbre laboral ante una comisión que se renueva cada año, la relación ATP-Autoridad, las posiciones de poder que llega a tener el asesor que por su liderazgo académico.

Referencias

- Álvarez, M. (1991). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría*. Barcelona: Grao.
- Álvarez, G., & R. Bisquerra, A. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bausela, H. E. (2004). *La función orientadora en el marco de la Universidad*. EduPsykhé, 3(1), 109-200. Consultado el 20 de febrero de 2010 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071137>
- Bausela, H. E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; Modelo de intervención por programas. España: Universidad de León. <http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF>
- Bisquerra, R., & Álvarez, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Álvarez, M. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica en la formación de los orientadores*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Consultado el 4 de julio de 2010 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF>
- Bisquerra, R., (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Madrid: Narcea
- Bisquerra, R., (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis. Consultado el 20 de febrero de 2010 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996779>
- Blumer, H. (1969). *La posición metodológica del interaccionismo simbólico. Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Berkeley: Universidad de California. Consultado el 12 de julio de 2010 en: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6>
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. 2da. ed. Bogotá: Uniandes-Norma.
- Bonilla, O., & García, J. J. (2006). La reorganización del sistema educativo: condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica. *Historias*

- de aprendizaje sobre la asesoría a las escuelas y la formación continua en México.* SEP/PRONAP/OEI/AECI/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Consultado el 20 de febrero de 2010 en: <http://iae.org.mx/RespaldopEne2015/documentos2011/historiasdeaprendizaje.pdf>
- Bonilla, O., Martínez, A. Coord. (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México.* México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio-Organización de Estados Iberoamericanos, Secretaría de Educación Pública. Consultado el 9 de junio de 2008, en: http://enams.sep.gob.mx:7998/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Hist_apren.pdf
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica.* Madrid: Narcea.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G. M., & Pardal, I. (1983). *Lealtades invisibles.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Botía, A. B. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* Editores: Síntesis.
- Boza, Á., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M. C., Fondón, M. A., Monescillo, M., & Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes.* Huelva: Hergué.
- Calvo, P. B. (2007). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica.* Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México: COMIE-UADY. Consultado el 24 de julio de 2010 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Calvo P. B. (2008). *Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos. Métodos cuantitativos aplicados 2.* Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Meto-cuantitaivos.pdf#page=131>
- Capellán de Toro, L. (1989). *Los centros de profesores un instrumento ideal al servicio de la renovación pedagógica del profesorado.* Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071168.pdf>
- Cejas, Y. (2004). *Un concepto muy controvertido: Competencias laborales.* Consultado el 12 de julio de 2010 en: <http://www.gestiopolis.com/competencias-laborales-y-competencias-profesionales/>

- Cobos, C. A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora: estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Universidad de Málaga: Disertación Doctoral. Consultado el 8 de septiembre de 2012 en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17968501.pdf>
- Cordero A. G., Vázquez C. M., & Luna Serrano, E. (2015). *Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica*. Cuadernos de Investigación Educativa, 6(1), 89-108. Consultado el 8 de septiembre de 2015 en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042015000100006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. Ediciones de La Lectura.
- Diario Oficial de la Federación (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/apps/site/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>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- 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
- Escudero, J. M. (1986). *Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consultado el 15, octubre de 2010 en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL2.pdf>
- Escudero, M. J. (2007). *La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente* [Teacher training, that unfinished subject]. *Andalucía educativa*, 63, 24-26. Consultado el 15, octubre de 2010 en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/158>

- Escudero, J. M. (2008). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1: "Formación centrada en competencias (II)". Consultado el 15, octubre de 2010 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Ferry, G. W., Eisenberg, R., & Jiménez S., M. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Font, C. M. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza editorial.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *La Escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP-Omorrotu. Consultado el 20 de febrero de 2010 en: http://www.entrierios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf
- García A. J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo del video*. Alcoy: Madrid.
- García, C. M. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. (Vol. 124). Ministerio de Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GhE7JbXakuEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Garc%C3%ADa,+C.+M.+%281996%29.+Innovaci%C3%B3n+educativa,+asesoramiento+y+desarrollo+profesional+%28Vol.+124%29.&ots=RbdReIVZft&sig=YvQkiJRJY-kaPy1BBW7hb_9eMeQ#v=onepage&q&f=false
- García, C. M. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Madrid: Ariel. Consultado el 12 de julio de 2014 en: http://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/234007874_Asesoramiento_Curricular_y_Organizativo_en_Educacin/links/0fcfd50e3275dee6cd000000.pdf
- García, J. (1993). *La formación continua del profesorado: Más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Garrido, C. A. M., Krichesky, G. J., & Barrera, A. G. (2010). *El orientador escolar como agente interno de cambio*. Revista Iberoamericana de educación, (54), 107-122. Consultado el 12 de julio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689888>
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.

- Graden, J. L. (1989). *La asistencia como intervención, en: Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social*. Molina, M. L.& Romero, S.B. (2004). Editorial de la Universidad de Costa Rica. Consultado el 4 de julio de 2014 en: https://books.google.com.mx/books?id=-9ct5Zm8zyoC&pg=PA68&lpg=PA68&dq=La+asistencia+como+intervenci%C3%B3n&source=bl&ots=NYed5Asfqu&sig=I1vKnfA_XIW9sFQcttpoPOJk0dM&hl=es&sa=X&ved=0CDYQ6AEwBGoVChMI6bGSoYbUyAIVk7aACh0SuA8c#v=onepage&q=La%20asistencia%20como%20intervenci%C3%B3n&f=false
- Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (2007). *Investigación El trabajo social y la evaluación: Fundamentos de la práctica basada en la evidencia* [Social work research and evaluation : Foundations of evidence based practice] (8 a Ed.). New York, NY, EE. UU.: Oxford University Press
- Greene, J. C. (2008). *Métodos mixtos de Investigación Social una Metodología distintiva*. 2(1), 7-22. Consultado el 20 de febrero de 2014, en: <http://mmr.sagepub.com/content/2/1/7.short>
- Greene, J. C., & Caracelli, V. (2002). *Los avances en la evaluación del método mixto: los retos y beneficios de la integración de diversos paradigmas: Nuevas orientaciones para la evaluación*. Consultado el 12 de febrero de 2014, en: <http://epa.sagepub.com/content/11/3/255.short>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, M. (2005). *Papel y valoración del asesoramiento externo desde la perspectiva de los propios asesores de formación: estudio en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. pp. 1128 Consultado el 10 de marzo de 2013 en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15483939.pdf>
- Hernández, V. y Carretero, R. (2008). *Repensar el asesoramiento en educación ¿Qué prácticas para los nuevos retos?* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 12, núm. 2. Consultado el 9 de junio de 2014, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ed.pdf>
- Hernández R. V. (2002). *Sistema de apoyo externo a los centros educativos*. Universidad de la Laguna. Disertación Doctoral. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs121.pdf>

- Hernández, P. H. (2001). *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y el proyecto docente*. Madrid: Narcea
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 5ta ed. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México: McGraw-Hill.
- Hervás Avilés M. R. (2006). *Orientación e intervención Psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada. Grupo Editorial Universitario
- Huberman, S. (1992). *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores: nuevos modelos para nuevas prácticas*. Editores: Aique.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Biblioteca de Aula: Graó.
- Imbernón, F. (1997). Modelos de formación continua del profesorado. Barcelona: Grao
- Imbernón, F. (1997). *El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?* Conceptos, vol. 2, 21-27. Consultado el 4 de julio de 2014 en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2149
- 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: se formarse para el cambio y la incertidumbre*. 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 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Janesick, V. J. (1998). Ejercicios para investigadores cualitativos. Thousand Oaks, CA: Sage. En Janesick, V. J. (2000). *La danza del diseño de la investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado*. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), Por los rincones- Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 227-251). Sonora, México: El Colegio de Sonora

- Joyce, B. R. & Shower (1988). Investigación Capacitación y formación docente de pregrado: Una reconsideración. Diario de la formación docente [Training research and preservice teacher education: A reconsideration. Journal of teacher education],
- Kenneth, M. Z. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En: Volver a pensar la educación:(Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 385-398). Fundación Paideia. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731201512.pdf>
- Kitzinger, J. (1995). *La investigación cualitativa. Presentación de los grupos de enfoque*. BMJ: Revista Médica Británica. En Alicia Hamui, S. A & Varela, R. M. (2012).La técnica de grupos focales. Consultado el 18 de septiembre de 2015 en http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Lee, M. E. & Serrano, J. A. (2011). *El asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica*. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0363.pdf
- Liston, D.P. y Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lynch, J. (1977) *La educación permanente y la preparación del personal docente*. UNESCO: Instituto de Educación. Consultado el 17 de julio de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000311/031176So.pdf>
- López C., Reyes H. & Guerra R. (2009). *Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría*. Consultado el 19 de julio de 2015 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1204-F.pdf
- Luque, M. M., Cruz, M., & Arroyo, G. C. (2009). *Las funciones del asesor técnico pedagógico. Análisis de la documentación oficial*. México: Universidad de Baja California
- 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., Díaz, P. M., García, A. E., Ruiz, C. M., López, J. M. R., Llamas, J. M. C., & Moreno, M. S. (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). Universitas.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, y sociedad constituyen el punto de vista de un conductista social*. [Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist]. Chicago: University of Chicago Press. Consultado el 20 de febrero de 2015, en: <http://pdxscholar.library.pdx.edu>
- Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado ante los desafíos de una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Monereo, C., Gallart, I. S., & Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Vol. 7). Grao.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- 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%2FKIUk2g80i4WIgbV90%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnálisis_de_datos_textuales_con_Atlas.ti.pdf
- Muñoz, J. J. & Sahagún, P. M. (s/f). *Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti*. Capítulo 9. Consultado el 8 de septiembre de 2015, en: psicologiasocial.uab.es/juan/index.php/.../12-mis-textos?...atlas-ti
- Muñoz, J. M. E. (1986). *El pensamiento del profesor y la innovación*. En: Pensamientos de los profesores y toma de decisiones: actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones" (pp. 185-226).
- Muñoz, J. M. E., Ruiz, M. V., & Pelegrín, F. B. (2008). *El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 2.

- Murillo, P. (1997). *El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problema*. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1084>
- Murillo, P. (2000). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Consultado el 8 de enero de 2008 en: <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo1>.
- Murillo, F.J. (2000). *La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa*. Revista Española de Educación Comparada, 6, 67-86. Consultado el 19 de octubre de 2014 en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001ri.pdf
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros escolares. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. I, N° 2. 2003. Consultado el 8 de enero de 2013 en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (2005). *La Investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2011). *Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 49-83. Consultado el 24 de noviembre de 2014 en: <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., & Hernández, M. L. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Torrecilla, F. J. Convenio Andrés Bello. Consultado el 24 de julio de 2014 en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IFFXxxtBVMQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Investigaci%C3%B3n+iberoamericana+sobre+eficacia+escolar.&ots=i1ZN_wLoUi&sig=e0DepMs8SkMn17aPbBrQSFVbWA#v=onepage&q=Investigaci%C3%B3n%20iberoamericana%20sobre%20eficacia%20escolar.&f=false
- Nájera, C. M. (2011). *Perfil profesional real del formador de formadores*. Consultado el 10 de agosto de 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1902.pdf
- Navalón, J. D. (2005). *Modelo de evaluación para los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP)*. Universidad de Barcelona: Disertación Doctoral. Consultado el

12 de julio de 2014 en:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1353/JDN_TESIS.pdf?sequence=1

- Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 705. Consultado el 13 de marzo de 2014 en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0123102-162328>
- Nieto, C. J.M. (s/f). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. Consultado el 8 de enero de 2015 en: http://www4.ujaen.es/~apantoja/recursos/orientaci/apoyo_ext.pdf
- Nieto C. J. M., & Portela P. A. (1992). *Funciones procesos y formación de apoyos externos e internos*, en: *Los desafíos de las Reformas Escolares: cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 341-382). Arquetipo Ediciones.
- Nieto C., J. M. (1993). *Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: Su relevancia como recurso de mejora escolar*, en: Coronel, JM, Mayor, C. y Sánchez, M.(Eds) *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. In Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla: GID. Consultado el 10 de agosto de 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4740147>
- Nieto, C.J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico de centros escolares: revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia: Disertación Doctoral. Consultado el 4 de julio de 2015 en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/88882?show=full>
- Nieto y Botías (2000). *Equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Nieto, C. J. M. (2001). *La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 5(1), 1. Consultado el 20 de febrero de 2015 en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART1.pdf>
- Nieto, C. J. M. (2001). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. In *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Octaedro Editorial.
- Nieto, J. M., & Portela, A. (1991). *Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos* en: Escudero M. J. & López Y. J: *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.

- OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela.* Narcea, Madrid
- Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.* Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Parsons, R. D., & Meyers, J. (1984). *El desarrollo de habilidades de consulta* [Developing consultation] skills. Jossey-Bass Publishers.
- Pastrana, M. G., & Laguna, A. P. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Ministerio de Educación. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Penalva, C. (2003). *Postcodificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas.ti.* Working Papers.
- Pérez F. M., Quijano L. R., & Pérez G. M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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 2014 en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- Pérez, J. L. C. (2005). *Competencias interculturales en Servicios de Orientación para el desarrollo de la carrera Intercultural* [competencies at career development Counselling Services]. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16(1), 13-29. Consultado el 12 de julio de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230772002.pdf>
- Pérez, M., & Quijano, R. (2000). *Signos de identidad del asesoramiento interno. Profesorado.* Revista de currículum y formación del profesorado. Consultado el 15 de noviembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740204>
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual.* Mondadori. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=169533>

- Prados, M. V. (2000). *El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan*. Conceptos de educación, 103-121. Consultado el 4 de julio de 2015 en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56740202.pdf>
- Prados, M. V. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Repetto, E., Rus, V., & Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Ritter, S., & Idol-Maestas, L. (1986). Teaching middle school students to use a test-taking strategy. *The Journal of Educational Research*, 79(6), 350-357.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=193857>
- Rodríguez Moreno, M.L. & Gil, R.N. (1983). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF>
- Rodríguez Romero, M. D. M. (1995). *El papel del asesor: Un papel controvertido*. Kikiriki, Revista de cooperación.
- Rodríguez R. M. (2008). *El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 2008. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Rodríguez, P., & Bonilla, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Romero, C. (2006). Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de Cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en Escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. pp. 569. Consultado el 10 de marzo de 2015 en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t%2029346.pdf>
- Romero, C. (2008). *Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1), 6. Consultado el 4 de julio de 2014 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23204/1/rev121ART6.pdf>

- Romero, C. A. (2011). *Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar*. "El caso de la escalera vacía". Consultado el 8 de septiembre de 2014 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17487/1/rev111ART4.pdf>
- Romero, M. M. R. (1998). *El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad*. Revista de Educación, (317), 157-184.
- Rozada, J. M., & Cascante, C. (1989). *Proyectos curriculares y formación en el trabajo*. Cuadernos de Pedagogía, 168, 28-32. Consultado el 20 de febrero de 2014, en: http://www.formarsecomoprofesor.es/wp-content/uploads/2011/07/21_proyectos_curriculares_y_formacion_en_el_trabajo.pdf
- Rozada, J. M., Cascante, C., & Arrieta, J. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Oviedo: CYAN.
- Ruiz, C. (2001). Evaluación de programas de formación de formadores en el con texto de la formación. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. pp.554. Consultado el 10 de marzo de 2014 en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0123102-154003/>
- Sánchez R., Cordero A. & Bocanegra G. (2009). *El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función*. Consultado el 20 de febrero de 2015 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1093-F.pdf
- Sánchez Vázquez, A., K. Nishikawa, Cordero, G. & Bocanegra, N. (2008). *La colegialidad invisible en la educación básica*. *Perfiles Educativos*, 30 (119): 55-71. Consultado el 20 de febrero de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156004>
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Consultado el 8 de septiembre de 2012 en: http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/3_modelos_orientacion.pdf
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santana V. L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Ed. Pirámide.

- Secretaría de Educación Pública (2005). Programa general de formación continua para maestros de educación básica: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio Consultado el 28 agosto de 2015, en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_del_Sistema_Nacional_de_Formacion_Continua_y_Superacion_Profesional_de_Maestros_de_Educacion_Basica_en_Servicio#.ViXC2rR1Z7s
- Secretaría de Educación Pública (2005). SAAE. *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México, Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio. Cuadernillo de diagnóstico personalizado: *Elementos para la detección de necesidades de formación continua. Asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Consultado el 02 de septiembre de 2015, en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_atp/consulta_resultados_
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Reglas de operación del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. México: Diario Oficial de la Federación. (17 de febrero).
- Secretaría de Educación Pública (2012). SIRAAE. *Criterios de Operación del Modelo de Gestión del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. Consultado el 24 de septiembre de 2014 en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/matsistema/saae2.pdf>
- Segovia, J. D. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. España Octaedro.
- Segovia, J. D. (2010). *Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*. Revista iberoamericana de educación, (54), 65-83. Consultado el 8 de septiembre de 2014 en: <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf>
- Segovia, J.D. (2011). *El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. Universidad de Granada. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7(1-2), 1-2. Consultado el 8 de septiembre de 2014 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15162/1/rev71COL1.pdf>

- Sevillano, M. L (2003) *La formación en competencias mediales: urgencias a la Didáctica*. Ediciones: Universidad de Salamanca. Consultado el 8 de septiembre de 2015 en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70728/1/La_formacion_en_competencias_mediales_ur.pdf
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stoll, L., Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro
- Tapia G. G. (2003). *Las reformas educativas en México a partir de la descentralización. En busca de una nueva gobernabilidad y de la transformación de la gestión escolar*. Texto Abierto, Revista semestral de la Universidad Iberoamericana León. Número 3-4, (Primavera).
- Tapia G. G. (2008). *Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1), 22. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23210/1/rev121COL6.pdf>
- Tejada, F. J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Muñoz, J. M. E., Ruiz, M. V., & Pelegrín, F. B. (2008). *El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?* Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1), 2. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073003>
- Vargas Segura (2009). *Mito o Realidad: la asesoría como formación (una reflexión hermenéutica analógica)*". Simposio nacional "Hermenéutica, conocimiento y educación: reinterpretar para construir otro mundo posible", en: Badillo Gaona, M. (2013). El conocimiento actual. Revista de educación superior, 42(166), 131-135. México: Junio de 2012.
- Vargas Segura (2009). *Las y los asesores técnico-pedagógicos de los SEIEM: Una figura educativa en construcción*. Consultado el 12 de septiembre de 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1302-F.pdf

- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Velzen (1993). *Prologo a la educación del cambio*. [A Foreword to Educational Change Facilitator]. Utrech National centre for School.
- Ventura, R. M. (1994). *El asesor escolar. Entre la teoría y la práctica*. Cuadernos de Pedagogía, (226), 227-256.
- Ventura, R. M. (2008). *Asesorar es acompañar*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1), 18. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Verloop, N. (1992). *Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades*. Aula de innovación educativa, (4), 93-98. Consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167080>
- Yus, R. R. (1992). *Centros de profesores. Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Vélez-Málaga: Elsevir. Consultado el 20 de febrero de 2014 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=109122>
- Yus, R. R., & López, B. J. (1988). *Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP*. Cuadernos de pedagogía, (160), 52-57. Consultado el 4 de julio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2769565>
- Zeichner, K. M & Liston, D. P., (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.

ANEXOS

Anexo 1. Distribución de Ítems de la Encuesta.

Indicador	Afirmación	Ítem
Planeación	Conocimientos teóricos:	
	1. En procesos de mejora corresponde al asesor implementar innovaciones aisladas, no promover cambios en la cultura.	1
	2. A mayor cantidad de objetivos planteados en el PETE mayor compromiso colectivo.	5
	3. La mejora escolar es única para cada escuela, esto significa que como asesor puede apoyarlas con anteproyectos.	9
	4. Selección de contenidos y el diseño de trayectos autoformativos de escuelas es tarea de los docentes, no del asesor.	13
	5. Asesoría de PETE debiera ser labor de los programas que la solicitan, ello descargaría el trabajo de la supervisión.	17
	Práctica asesora:	
	1. La capacitación sobre programas y proyectos de apoyo que proporciona a los docentes la realiza apegada a su diseño.	2
	2. Los cursos y talleres que imparte incluyen acciones prácticas que funcionan como ejemplo para su aplicación.	6
	3. La mayor parte de los cursos y talleres que imparte se relacionan con programas y proyectos de apoyo.	10
4. Es común la capacitación en cascada, respetando lo más fielmente posible contenidos y materiales de la propuesta en cuestión.	14	
5. Necesidad de cambio, claridad en el objetivo, complejidad y calidad no son factores relacionados con la innovación.	18	

Indicador	Afirmación	Ítem
-----------	------------	------

Evaluación Conocimientos teóricos:

1. Para iniciar un proceso de mejora la valoración de estándares no es requisito necesario. 3
2. El objetivo final de la acción asesora es la atención a las demandas formativas de docentes y directores. 7
3. Las escuelas pueden emprender procesos de mejora sin supervisión y asesoría periódica. 11
4. Un proceso de asesoría orientado a la mejora no necesariamente impulsa: planeación, evaluación y cultura colaborativa. 15
5. Las visitas de seguimiento a escuelas PEC no requieren criterios diferenciados dado que sus propósitos están claros. 19

Práctica asesora:

6. Efectúa al menos tres visitas de seguimiento académico con base en los indicadores de calidad que cada escuela establece. 4
7. Elabora la Supervisión un registro sistemático de la evolución de la mejora de los indicadores planteados en los PETEs. 8
8. No es facultad del asesor evaluar acciones del PAT, director y profesores son responsables de evaluar y difundir resultados. 12
9. La Supervisión lleva registro sistemático de las prácticas exitosas y los intercambios de experiencias relevantes con directores y docentes. 16
10. Evalúa periódicamente los servicios de las escuelas, con base en los indicadores de sus PETEs con instrumentos previamente planificados. 20

Anexo 2. Instrumento para obtener información sobre la formación del asesor que participa en procesos de gestión

Cuestionario para Asesores Técnico pedagógicos

Con el fin de conocer la situación del servicio de asesoría técnico pedagógica y el papel del asesor para promover la mejora de la gestión de los centros escolares, agradecemos su colaboración y el tiempo destinado para responder este cuestionario. La información que arroje este instrumento servirá para establecer un diagnóstico sobre aspectos relacionados con la formación del asesor y el desarrollo de competencias para impulsar procesos de mejora de la gestión en las escuelas incorporadas al Programa Escuelas de Calidad.

Le pedimos que responda este cuestionario con la mayor sinceridad posible. **No hay respuestas correctas ni incorrectas.** Las opiniones no se comunicarán, garantizamos la completa confidencialidad de sus respuestas. Su participación es muy valiosa en este proceso de evaluación. Para responder a cada pregunta de esta sección, se tienen cinco opciones:

TA = Esta opción significa que, al leer la información que se hace en cada reactivo usted está *totalmente de acuerdo* que esta afirmación se aplique a su caso.

PA = Esta opción significa que, al leer la información que se hace en cada reactivo usted está *parcialmente de acuerdo* que esta afirmación se aplique a su caso.

A/D = Esta opción significa que, al leer la información que se hace en cada reactivo usted *no está de acuerdo, ni en desacuerdo* que esta afirmación se aplique a su caso.

PD = Esta opción significa que, al leer la información que se hace en cada reactivo usted

está parcialmente en desacuerdo que esta afirmación se aplique a su caso.

TD = Esta opción significa que, al leer la información que se hace en cada reactivo usted está totalmente en desacuerdo que esta afirmación se aplique a su caso.

N.P.	ITEM	TA	PA	A/D	PD	TD
1.	En procesos de mejora corresponde al asesor implementar innovaciones aisladas, no promover cambios en la cultura.					
2.	La capacitación sobre los programas y proyectos de apoyo que proporciona a los docentes la realiza apegada a su diseño.					
3.	Para iniciar un proceso de mejora la valoración de estándares no es requisito necesario.					
4.	Las visitas de seguimiento a escuelas PEC no requieren criterios diferenciados dado que sus propósitos están claros.					
5.	A mayor cantidad de objetivos planteados en el PETE mayor compromiso colectivo.					
6.	Los cursos y talleres que imparte incluyen acciones prácticas que funcionan como ejemplo para su aplicación.					
7.	El objetivo final de la acción asesora es la atención a las demandas formativas de docentes y directores.					
8.	Elabora la Supervisión un registro sistemático de la evolución de la mejora de los indicadores planteados en los PETEs.					

N.P.	ITEM	TA	PA	A/D	PD	TD
9.	La mejora escolar es única para cada escuela, esto significa que como asesor puede apoyarlas con anteproyectos.					
10.	La mayor parte de los cursos y talleres que imparte se relacionan con programas y proyectos de apoyo.					
11.	Las escuelas pueden emprender procesos de mejora sin supervisión y asesoría periódica.					
12.	No es facultad del asesor evaluar acciones del PAT, director y profesores son responsables de planear, evaluar y difundir resultados.					
13.	Selección de contenidos y el diseño de trayectos autoformativos de escuelas es tarea del equipo docente, no del asesor.					
14.	Es común la capacitación en cascada, respetando lo más fielmente posible contenidos y materiales de la propuesta en cuestión.					
15.	Un proceso de asesoría orientado a la mejora no necesariamente impulsa: planeación, evaluación y cultura colaborativa.					
16.	La Supervisión lleva registro sistemático de las prácticas exitosas y los intercambios de experiencias relevantes con directores y docentes.					
17.	Asesoría de PETE debiera ser labor de los programas que la solicitan, ello descargaría el trabajo de la supervisión.					
18.	Necesidad de cambio, claridad en el objetivo,					

N.P.	ITEM	TA	PA	A/D	PD	TD
	<p>complejidad y calidad no son factores relacionados con la innovación.</p>					
19.	<p>Efectúa al menos tres visitas de seguimiento académico con base en los indicadores de calidad que cada escuela establece.</p>					
20.	<p>Evalúa periódicamente los servicios de las escuelas, con base en los indicadores de sus PETEs con instrumentos previamente planificados.</p>					

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 3. Sistematización del análisis estadístico

Variable: Asesoría

Indicador: Planeación

Dimensión: Conocimiento teórico

Ítems: 1, 5, 9, 13,17

En procesos de mejora corresponde al asesor implementar innovaciones aisladas, no promover cambios en la cultura.

Ítem 1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente en Descuerdo	4	40.0	40.0	50.0
	Totalmente en Descuerdo	5	50.0	50.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

A mayor cantidad de objetivos planteados en el PETE mayor compromiso colectivo.

Ítem 5		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	30.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	40.0

Parcialmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	80.0
Totalmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

La mejora escolar es única para cada escuela, esto significa que como asesor puede apoyarlas con anteproyectos.

Ítem 9		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	20.0
	Parcialmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	50.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	60.0
	Parcialmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	90.0
	Totalmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

La selección de contenidos y el diseño de trayectos autoformativos de escuelas es tarea de los docentes, no del asesor.

Ítem 13		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	5	50.0	50.0	50.0
	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	70.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	80.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

La Asesoría de PETE debiera ser labor de los programas que la solicitan, ello descargaría el trabajo de la supervisión.

Ítem 17		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	30.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	40.0
	Parcialmente en Desacuerdo	5	50.0	50.0	90.0
	Totalmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Variable: Asesoría

Indicador: Planeación

Dimensión: Práctica asesora

Ítems: 2, 6, 10, 14,18

La capacitación sobre programas y proyectos de apoyo que proporciona a los docentes la realiza apegada a su diseño.

Ítem: 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	7	70.0	70.0	80.0
	Parcialmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	90.0
	Totalmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Los cursos y talleres que imparte incluyen acciones prácticas que funcionan como ejemplo para su aplicación.

Ítem: 6		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	30.0
	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	50.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	70.0
	Totalmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

La mayor parte de los cursos y talleres que imparte se relacionan con programas y proyectos de apoyo.

Ítem: 10		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	40.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	50.0
	Parcialmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	90.0
	Totalmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Es común la capacitación en cascada, respetando lo más fielmente posible contenidos y materiales de la propuesta en cuestión.

Ítem:14		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	30.0
	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	50.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	60.0
	Parcialmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Necesidad de cambio, claridad en el objetivo, complejidad y calidad no son factores relacionados con la innovación.

Item:18		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	30.0
	Parcialmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	40.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	60.0
	Totalmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Variable: Asesoría

Indicador: Evaluación

Dimensión: Conocimientos teóricos

Ítems: 3, 7, 11, 15,19

Para iniciar un proceso de mejora la valoración de estándares no es requisito necesario.

Ítem: 3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	20.0
	Parcialmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	30.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	40.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	60.0
	Totalmente en	4	40.0	40.0	100.0

Desacuerdo			
Total	10	100.0	100.0

El objetivo final de la acción asesora es la atención a las demandas formativas de docentes y directores.

Ítem: 7		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	20.0
	Parcialmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	50.0
	Parcialmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	80.0
	Totalmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Las escuelas pueden emprender procesos de mejora sin supervisión y asesoría periódica.

Ítem: 11		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	40.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	50.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	70.0

Totalmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

Un proceso de asesoría orientado a la mejora no necesariamente impulsa: planeación, evaluación y cultura colaborativa.

Ítem: 15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	10.0
	Parcialmente de Acuerdo	3	30.0	30.0	40.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	2	20.0	20.0	60.0
	Parcialmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	80.0
	Totalmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Las visitas de seguimiento a escuelas PEC no requieren criterios diferenciados dado que sus propósitos están claros.

Ítem:19		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de Acuerdo	6	60.0	60.0	60.0
	Parcialmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	70.0
	Totalmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Variable: Asesoría

Indicador: Evaluación

Dimensión: Practica asesora

Ítems: 4, 8, 12, 15,20

Efectúa al menos tres visitas de seguimiento académico con base en los indicadores de calidad que cada escuela establece.

Ítem: 4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en Desacuerdo	6	60.0	60.0	60.0
	Totalmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Elabora la Supervisión un registro sistemático de la evolución de la mejora de los indicadores planteados en los PETEs.

Ítem: 8		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de Acuerdo	2	20.0	20.0	20.0
	Parcialmente en Desacuerdo	5	50.0	50.0	70.0
	Totalmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

No es facultad del asesor evaluar acciones del PAT, director y profesores son responsables de evaluar y difundir resultados.

Ítem: 12		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de Acuerdo	4	40.0	40.0	40.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	1	10.0	10.0	50.0
	Parcialmente en Desacuerdo	4	40.0	40.0	90.0
	Totalmente en Desacuerdo	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

La Supervisión lleva registro sistemático de las prácticas exitosas y los intercambios de experiencias relevantes con directores y docentes.

Ítem:15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de Acuerdo	4	40.0	40.0	40.0
	Parcialmente de Acuerdo	1	10.0	10.0	50.0
	Ni Acuerdo ni Descuerdo	2	20.0	20.0	70.0
	Parcialmente en Desacuerdo	3	30.0	30.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Evalúa periódicamente los servicios de las escuelas, con base en los indicadores de sus PETEs con instrumentos previamente planificados.

Ítem: 20		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en Desacuerdo	8	80.0	80.0	80.0
	Totalmente en Desacuerdo	2	20.0	20.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Anexo 4. Diseño del instrumento de investigación, dimensiones e indicadores

Nombre del instrumento: Cuestionario “La formación del asesor técnico en Michoacán”.

Propósitos:

- Caracterizar el perfil del docente-asesor
- Identificar el sistema de creencias y teorías implícitas en la práctica asesora.
- Identificar el modelo de formación continua del asesor y las competencias que favorece.
- Obtener información clara y confiable para elaborar una propuesta formativa para asesores de educación básica.

Diseño del instrumento:

Apartado 1

- Variables de moderación: Perfil del Asesor
- Definición conceptual: Características demográficas de los asesores, preparación académica y expectativas relacionadas con la función asesora

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
1.1 Datos generales	1.1.1. Género	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none"> • Masculino • Femenino 	1
	1.1.2 Adscripción	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none"> • Zona escolar • Jefatura de Sector • Mesa técnica 	2
	1.1.3 Escolaridad	<i>Cualitativa nominal</i>	3

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
1.2 Expectativas	1.1.4 Antigüedad	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Normal Superior • Licenciatura • Maestría • Doctorado 	4
		<i>Cuantitativa Intervalo</i> <ul style="list-style-type: none"> • De 1 a 4 año • De 5 a 9 años • De 10 a 14 años • De 15 a 19 años • 20 o más 	
	1.2.2. Iniciales/actuales	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta abierta 	5
			6

Apartado 2

- *Variable Dependiente:* Asesoría
- *Definición conceptual:* Sistema de creencias y teorías implícitas en la práctica asesora

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
Modelos de asesoría:		<i>Cualitativa nominal</i>	
2.1 Intervención	2.1.1 Diagnóstico de plantel	1. Definitivamente si 2. Probablemente si	7
	2.1.2 Planeación	3. Indeciso	8
	2.1.3 Diseño curricular	4. Probablemente No	9

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
2.2 Facilitación	2.1.4 Actualización y diseño de proyectos	5. Definitivamente NO	10
		<i>Cualitativa nominal</i>	
	2.2.1 Diagnóstico de plantel	1. Definitivamente si	11
	2.2.2 Planeación	2. Probablemente si	12
	2.2.3 Diseño curricular	3. Indeciso	13
2.3 Colaboración	2.2.4 Actualización y diseño de proyectos	4. Probablemente No	14
		5. Definitivamente NO	
		<i>Cualitativa nominal</i>	
	2.3.1 Diagnóstico de plantel	1. Definitivamente si	15
	2.3.2 Planeación	2. Probablemente si	16
2.3.3 Diseño curricular	3. Indeciso	17	
2.3.4 Actualización y diseño de proyectos	4. Probablemente No	18	
	5. Definitivamente NO		

Apartado 3

- Variable Independiente 1: Formación permanente
- Dimensión: Modelos de formación
- Definición conceptual: Como se forma el asesor, modelo y competencias que favorece.

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. De Ítem</i>		
Modelos de formación:	3.1 Orientado individualmente	<i>Cualitativa nominal</i>			
			3.1.1. Estrategia	1. Siempre	
			3.1.2 Objetivos	2. La mayoría de las veces si	19
			3.1.3 Concepto de aprendizaje	3. Algunas veces si	20
				4. La mayoría de las veces no	21
	3.2 Desarrollo y mejora	<i>Cualitativa nominal</i>	5. Nunca		
			3.3.1 Estrategia	1. Siempre	22
			3.3.2.Objetivos	2. La mayoría de las veces si	23
			3.3.3 Concepto de aprendizaje	3. Algunas veces si	24
				4. La mayoría de las veces no	
	3.3 Entrenamiento institucional	<i>Cualitativa nominal</i>	5. Nunca		
			3.4.1 Estrategia	1. Siempre	25
			3.4.2 Objetivos	2. La mayoría de las veces si	26
			3.4.3 Concepto de aprendizaje	3. Algunas veces si	27
				4. La mayoría de las veces no	
		5. Nunca			

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. De Ítem</i>
3.4 Investigativo indagativo	3.5.1 Estrategia	<i>Cualitativa nominal</i>	28
	3.5.2 Objetivos	1. Siempre	29
	3.5.3 Concepto de aprendizaje	2. La mayoría de las veces si	30
		3. Algunas veces si	
	4. La mayoría de las veces no		
	5. Nunca		

Apartado 4.

- Variable Independiente 2: Competencias clave
- *Definición conceptual: Conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados en la actuación profesional.*
- *Dimensiones:*
 - *Competencias cognitivas*
 - *Conjunto de conocimientos de base (conceptos, modelos, teorías, procesos) y procedimientos o modos ser y hacer la acción asesora.*
 - *Competencias personales*
 - *Aspectos de la actuación profesional relacionados con el carácter biográfico-profesional.*
 - *Competencias sociales*
 - *Aspectos relacionados con el desempeño de la tarea asesora en espacios de trabajo y responsabilidades compartidas.*
 - *Competencias éticas*

- *Conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse la actividad asesora*

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
3.6 Competencias clave	3.6.1 Cognitivas <ul style="list-style-type: none"> • Legislación y políticas educativas • Planeación • Evaluación • Gestión de proyectos • Investigación • Educación de adultos • Teorías de aprendizaje • Enfoques de asesoramiento • Tecnologías de la información y la comunicación 	Relevancia <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada Nivel de desarrollo <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada 	31a 41
	3.6.2 Personales <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Motivación • Autocrítica • Flexibilidad • Autonomía 	Relevancia <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada Nivel de desarrollo <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 	42 a 50

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
		2. Suficiente 3. Poco 4. Nada	
	3.6.3 Sociales <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Gestión de información • Dirección de personas • Liderazgo 	Relevancia <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada Nivel de desarrollo <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada 	51 a 63
	3.6.4 Éticas <ul style="list-style-type: none"> • Cívicas • Ciudadanas 	Relevancia <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada Nivel de desarrollo <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho 2. Suficiente 3. Poco 4. Nada 	64 al 71

Anexo 5. Validación de Jueces



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



C.

PRESENTE.

Con toda atención solicito su colaboración para la validación de un cuestionario relacionados con la formación continua y modelos de asesoría, el cual será aplicado a personal con funciones de asesoría técnico-pedagógica en educación básica con el propósito de obtener información para el desarrollo del proyecto de investigación titulado “La formación del asesor técnico en Michoacán” que se realiza en el marco de estudios del doctorado “Modelos didácticos y aplicación de nuevas tecnologías a la formación inicial de futuros maestros” por la Universidad de Jaén, España y la Escuela Normal Superior de Michoacán.

La información que se derive de este proceso se utilizará para delinear posibles líneas de formación continua para asesores de educación básica.

Agradezco su valiosa participación.

ATENTAMENTE

MA. CRISTINA SALINAS CANO

Morelia Mich., marzo de 2009



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



“La formación del asesor técnico en Michoacán”

Información que se pretende obtener con la aplicación de los cuestionarios:

- 1. Caracterizar el perfil del docente-asesor -¿Quién es el Asesor de Educación Básica?*
- 2. Identificar el sistema de creencias y teorías implícitas en la práctica asesora. ¿Qué modelos imperan en la práctica del Asesor de Educación Básica?*
- 3. Identificar el modelo de formación continua del asesor y las competencias que favorece ¿En qué modelo se ubican las acciones destinadas la formación continua de Asesores de Educación Básica?*

Variable 1: Perfil del Asesor

Definición conceptual: Características demográficas de los asesores, preparación académica y perfil profesional

Dimensión	Indicador	Categoría	No. de Ítem
1.1 Datos generales	1.1.2. Género	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none">• Masculino• Femenino	1
	1.1.2 Adscripción	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none">• Zona escolar• Jefatura de Sector• Mesa técnica	2
	1.1.3 Escolaridad	<i>Cualitativa nominal</i> <ul style="list-style-type: none">• Normal básica• Normal Superior• Licenciatura• Maestría• Doctorado	3
	1.1.4 Antigüedad	<i>Cuantitativa ordinal</i> <ul style="list-style-type: none">• De 1 a 4 año• De 5 a 9 años	4

- De 10 a 14 años
- De 15 a 19 años
- 20 o más

1.2 Expectativas

1.2.2.

Iniciales/actuales

Cualitativa nominal

- Respuesta abierta

5

6

Variable Dependiente: Asesoría

Definición conceptual: Sistema de creencias y teorías implícitas en la práctica asesora

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. Ítem</i>	<i>De</i>
Modelos de asesoría:				
2.4 Intervención	2.1.5	Diagnóstico de plantel	<i>Cualitativa ordinal</i>	7
			6. Definitivamente si	
	2.1.6	Planeación	7. Probablemente si	8
	2.1.7	Diseño curricular	8. Indeciso	9
2.5 Facilitación	2.1.8	Actualización y diseño de proyectos	9. Probablemente No	10
			10. Definitivamente NO	
	2.2.5	Diagnóstico de plantel	<i>Cualitativa ordinal</i>	
			1. Definitivamente si	11
	2.2.6	Planeación	2. Probablemente si	12
	2.2.7	Diseño curricular	3. Indeciso	13
	2.2.8	Actualización y diseño de proyectos	4. Probablemente No	14
			5. Definitivamente NO	
2.6 Colaboración	2.6.1	Diagnóstico de plantel		
	2.6.2	Planeación	<i>Cualitativa ordinal</i>	
	2.6.3	Diseño curricular	6. Definitivamente si	15
	2.6.4	Actualización y diseño de proyectos	7. Probablemente si	16
			8. Indeciso	17
		9. Probablemente No	18	
		10. Definitivamente NO		

Variable Independiente 1: Formación permanente

Dimensión: Modelos de formación

Definición conceptual: Como se forma el asesor, modelo y competencias que favorece.

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No.</i>	<i>De</i>
Modelos de formación:				
<i>3.1 Orientado individualmente</i>		<i>Cualitativa ordinal</i>		
	3.1.1. Estrategia	6. Siempre	19	
	3.1.2 Objetivos	7. La mayoría de las	20	
	3.1.3 Concepto de aprendizaje	veces si	21	
		8. Algunas veces si		
		9. La mayoría de las		
		veces no		
		10. Nunca		
<i>3.2 Desarrollo y mejora</i>		<i>Cualitativa ordinal</i>		
	3.3.1 Estrategia	6. Siempre	22	
	3.3.2.Objetivos	7. La mayoría de	23	
	3.3.3 Concepto de aprendizaje	las veces si	24	
		8. Algunas veces		
		si		
		9. La mayoría de		
		las veces no		
		10. Nunca		

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. Ítem</i>	<i>De</i>
<i>3.3 Entrenamiento institucional</i>	3.4.1 Estrategia	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		6. Siempre		
		7. La mayoría de las veces si	25	
		8. Algunas veces si	26	27
<i>3.4 Investigativo indagativo</i>	3.4.2 Objetivos	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		9. La mayoría de las veces no		
		10. Nunca		
<i>3.5.1 Estrategia</i>	3.5.1 Estrategia	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		6. Siempre		
		7. La mayoría de las veces si		
		8. Algunas veces si	28	
<i>3.5.2 Objetivos</i>	3.5.2 Objetivos	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		9. La mayoría de las veces no	29	30
		10. Nunca		
<i>3.5.3 Concepto de aprendizaje</i>	3.5.3 Concepto de aprendizaje	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		6. Siempre		
		7. La mayoría de las veces si		
		8. Algunas veces si	28	
<i>3.5.3 Concepto de aprendizaje</i>	3.5.3 Concepto de aprendizaje	<i>Cualitativa ordinal</i>		
		9. La mayoría de las veces no	29	30
		10. Nunca		

Variable Independiente 2: Competencias clave

Definición conceptual: *Conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados en la actuación profesional.*

Dimensiones:

- **Competencias cognitivas**
Conjunto de conocimientos de base (conceptos, modelos, teorías, procesos) y procedimientos o modos ser y hacer la acción asesora.
- **Competencias personales**
Aspectos de la actuación profesional relacionados con el carácter biográfico-profesional.
- **Competencias sociales**
Aspectos relacionados con el desempeño de la tarea asesora en espacios de trabajo y responsabilidades compartidas.
- **Competencias éticas**
Conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse la actividad asesora

Dimensión	Indicador	Categoría	No. de Ítem
3.6 Competencias clave	3.6.1 Cognitivas	<i>Cualitativa ordinal</i> Relevancia 5. Mucho 6. Suficiente 7. Poco 8. Nada Nivel de desarrollo 5. Mucho 6. Suficiente	31a 41

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
		7. Poco 8. Nada	
	3.6.2 Personales	<i>Cualitativa ordinal</i> Relevancia 5. Mucho 6. Suficiente 7. Poco 8. Nada Nivel de desarrollo 5. Mucho 6. Suficiente 7. Poco 8. Nada	42 a 50
	3.6.3 Sociales	<i>Cualitativa ordinal</i> Relevancia 5. Mucho 6. Suficiente 7. Poco 8. Nada Nivel de desarrollo 5. Mucho 6. Suficiente	51 a 63

<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Categoría</i>	<i>No. de Ítem</i>
		7. Poco	
		8. Nada	
	3.6.4 Éticas	<i>Cualitativa ordinal</i>	64 al 71
		Relevancia	
		5. Mucho	
		6. Suficiente	
		7. Poco	
		8. Nada	
		Nivel de desarrollo	
		5. Mucho	
		6. Suficiente	
		7. Poco	
		8. Nada	



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



A continuación se presenta una escala de valoración del 0 al 5 para cada uno de los instrumentos, en los siguientes aspectos:

- a) Relevancia del contenido de las preguntas para el logro del objetivo.
- b) Pertinencia de las preguntas para el logro del objetivo.
- c) Claridad del lenguaje empleado en la redacción de la pregunta.

		Escala de Valoración					
		0	1	2	3	4	5
RELEVANCIA	Nula	Baja	Aceptabl	Media	Alta	Muy alta	
				e			
PERTINENCI	Nula	Baja	Aceptabl	Media	Alta	Muy alta	
				e			
CLARIDAD	Nula	Baja	Aceptabl	Media	Alta	Muy alta	
				e			

Para cada uno de los instrumentos se presenta una tabla que contiene el objetivo, la variable, una definición conceptual, la dimensión, el indicador y la categoría de cada las preguntas que lo conforman.

VALORACIÓN DE ITEMS

1. Perfil del Asesor

1.1 Datos generales

1.2 Satisfacción de carrera

Escala

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

Muy alta **Alta** **Media** **Aceptable** **Baja** **Nula**

Indicador	No. de Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Obs
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
1.1.1. Género	1																			
1.1.2. Adscripción	2																			
1.1.3 Escolaridad	3																			
1.1.4 Antigüedad	4																			
1.1.5 Experiencia	5																			
1.2.1 Satisfacción	6																			
1.2.2. Expectativas	7																			
	8																			
	9																			

2. Asesoría

2.1 Modelo de intervención

VALORACIÓN DE ITEMS

Escala

5	4	3	2	1	0
Muy alta	Alta	Media	Aceptable	Baja	Nula

Indicador	No. de ítem	Relevancia					Pertinencia					Claridad					Observaciones			
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3		2	1	0
2.1.1 Diagnóstico de plantel	10																			
2.1.2 Planeación	11																			
2.1.3 Diseño curricular	12																			
2.1.4 Actualización y diseño de proyectos	13																			
2.1.5 Evaluación y seguimiento	14																			

Modelo de facilitación

Indicador	No. de Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones	
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0		
2.1.1	Diagnóstico de plantel	15																			
2.1.2	Planeación	16																			
2.1.3	Diseño curricular	17																			
2.1.4	Actualización y diseño de proyectos	18																			
2.1.5	Evaluación y seguimiento	19																			

2.2 Modelo de colaboración

Indicador	No. de Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones	
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0		
2.2.1	Diagnóstico de plantel	20																			
2.2.2	Planeación	21																			
2.2.3	Diseño curricular	22																			
2.2.4	Actualización y diseño de proyectos	23																			
2.2.5	Evaluación y seguimiento	24																			

3. Formación permanente

Escala

5	4	3	2	1	0
Muy alta	Alta	Media	Aceptable	Baja	Nula

3.1 Modelo de formación orientado individualmente

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
		3.1.1. Estrategia	25																	
3.1.2. Concepto de aprendizaje	26																			
3.1.3. Objetivos	27																			

3.2 Modelo de formación observación/ evaluación

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
3.2.1 Estrategia	28																			
3.2.2 Concepto de aprendizaje	29																			
3.2.3 Objetivos	30																			

3.3 Modelo de formación de desarrollo y mejora

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
3.3.1 Estrategia	31																			
3.3.2 Concepto de aprendizaje	32																			
3.3.3 Objetivos	33																			

3.4 Modelo de formación de entrenamiento institucional

3.4.1. Estrategia

3.4.2 Objetivos

3.4.3 Concepto de aprendizaje

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
3.4.1 Estrategia	34																			
3.4.2 Concepto de aprendizaje	35																			
3.4.3 Objetivos	36																			

3.5 Modelo de formación investigativo/ indagativo

3.5.1. Estrategia

3.5.2 Objetivos

3.5.3 Concepto de aprendizaje

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
3.5.1 Estrategia	37																			
3.5.2 Concepto de aprendizaje	38																			
3.5.3 Objetivos	39																			

3.6 Competencias clave

Escala

5	4	3	2	1	0
Muy alta	Alta	Media	Aceptable	Baja	Nula

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
Cognitivas																				
• Legislación y políticas educativas	40																			
• Planeación	41																			
• Evaluación	42																			
• Gestión de proyectos	43																			
• Investigación	44																			
• Educación de adultos	45																			
• Teorías de aprendizaje	46																			
• Enfoques de asesoramiento	47																			
• Tecnologías de la información y la comunicación	48																			
Personales:																				
• Iniciativa	49																			
• Motivación	50																			
• Autocrítica	51																			
• Flexibilidad	52																			

Indicador	No. De Ítem	Relevancia						Pertinencia						Claridad						Observaciones
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0	
• Autonomía	53																			
	54																			
	55																			
• Sociales • Comunicación	56																			
	57																			
• Gestión de información	58																			
	59																			
	60																			
• Dirección de personas	61																			
	62																			
• Liderazgo	63																			
	64																			
	65																			
	66																			
• Éticas • Cívicas	67																			
	68																			
	69																			
• Ciudadanas	70																			
	71																			
	72																			

Valoración del diferencial semántico

ASPECTOS	Muy alta	Alta	Medi a	Acep table	Baja	Nula	OBSERVACIONES
	5	4	3	2	1	0	
A. Idoneidad de indicadores para el logro del objetivo.							
B. Coherencia de las preguntas en general.							
C. Extensión del diferencial de semántico en su conjunto.							
D. Facilidad para completar las respuestas.							
E. Presentación general del cuestionario.							

Anexo 6. Cuestionario

Cuestionario para Asesores Técnico Pedagógicos

Iª Parte

El presente cuestionario forma parte de los instrumentos utilizados como parte del estudio de investigación “La formación del asesor técnico en Michoacán” con el propósito de obtener información clara y confiable para elaborar una propuesta formativa para asesores de Educación Básica.

Agradecemos el apoyo y su confianza para contestar con veracidad cada uno de los cuestionamientos para que este estudio refleje el estado real de las necesidades relacionadas con la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico.

Gracias por su atención y el tiempo dedicado.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas y elija el número de la opción que responda el cuestionamiento.

I. DATOS GENERALES

1. Genero ()

1. Masculino 2. Femenino

2. Adscripción ()

1. Zona Escolar 2. Jefatura de Sector 3. Mesas Técnicas/Dptos. SEE 4. Otro

I. DATOS GENERALES

3. ¿Cuál es el último grado de estudios que tiene?

1. Normal básica
2. Normal Superior ()
3. Licenciatura
4. Maestría
5. Doctorado

4. Antigüedad en la función de asesor técnico pedagógico

1. De 1 a 4 años
2. De 5 a 9 años ()
3. De 10 a 14 años
4. De 15 a 19 años
5. 20 o más

5. ¿Qué expectativas tenía de la función asesora cuando se inició?

6. ¿Qué expectativas tiene actualmente?

II. FUNCIONES DEL ASESOR

INSTRUCCIONES: En los siguientes cuestionamientos, cruce el número que describa con mayor acierto su actividad como asesor:

- (1) D-Si = Definitivamente Si
- (2) P-Si= Probablemente Si
- (3) IND = Indeciso
- (4) P-No= Probablemente No
- (5) D-No=Definitivamente No

Modelos de asesoría	D- Si	P- Si	IND	P- No	D- No
7. Enseño a los profesores sobre como efectuar diagnósticos relacionados con problemas de enseñanza y/o aprendizaje, sugiriéndoles soluciones.	1	2	3	4	5
8. Difundo información y colaboro con las acciones de las mesas técnicas y el nivel educativo.	1	2	3	4	5
9. Oriento a los profesores sobre el uso de materiales y métodos de enseñanza proporcionándoles ideas y sugerencias que puedan llevar a la práctica.	1	2	3	4	5
10. Actualizo y capacito a profesores y directivos involucrados en los diversos programas y proyectos de apoyo del nivel.	1	2	3	4	5
11. Colaboro con los profesores en la elaboración de diagnósticos y la búsqueda de soluciones a sus problemas.	1	2	3	4	5
12. Tomo decisiones relativas a la orientación y difusión de los programas y proyectos de apoyo, tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios.	1	2	3	4	5
13. Apoyo a los profesores para que puedan llevar a la práctica programas y reformas curriculares.	1	2	3	4	5

Modelos de asesoría	D- Si	P- Si	IND	P- No	D- No
14. Proporciono a los profesores ideas sobre métodos de enseñanza evitando influir en sus decisiones.	1	2	3	4	5
15. Participo con los profesores en acciones de diagnóstico relacionados con el aprendizaje y la correspondiente búsqueda de soluciones.	1	2	3	4	5
16. Emprendo e implemento acciones para apoyar la práctica docente, en vinculación con el nivel educativo y los profesores.	1	2	3	4	5
17. Elaboro y evalúo en coordinación con los profesores y directores adaptaciones curriculares a los programas de grado del nivel.	1	2	3	4	5
18. Diseño los cursos y talleres que imparto y evalúo el impacto en estos en el aula, con instrumentos y guías de observación del trabajo docente.	1	2	3	4	5

Cuestionario para Asesores Técnico Pedagógicos

IIª Parte

III. FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN

INSTRUCCIONES: De los siguientes cuestionamientos cruce el número que describa con mayor acierto su percepción respecto a las **maneras como se ha formado para el desarrollo de su función y el tipo de acciones destinadas a su formación** a las que ha asistido en los dos últimos años.

- (1) S = Siempre
- (2) M-Si = La mayoría de las veces Si
- (3) AS = Algunas veces si
- (4) M-No = La mayoría de las veces no
- (5) N = Nunca

Modelos de formación	S	M-Si	AS	M-No	N
19. Generalmente he aprendido por experiencia propia, por conversaciones con colegas y por la lectura de textos.	1	2	3	4	5
20. He aprendido a orientar y dirigir mi propio aprendizaje a partir de resultados logrados y mis propias necesidades.	1	2	3	4	5
21. Considero que los objetivos de las acciones destinadas a la formación asesora responden a intereses institucionales más a que mis intereses y necesidades.	1	2	3	4	5
22. En nuestra formación se privilegia la modalidad de taller, el “aprender haciendo” como recurso básico para la discusión.	1	2	3	4	5
23. Las actividades destinadas a nuestra formación enfatizan la exploración de teoría, la discusión en pequeños grupos y la resolución de problemas.	1	2	3	4	5
24. Las actividades destinadas a nuestra formación propician experiencias de aprendizaje teórico-prácticas, que aportan conocimientos para el asesoramiento.	1	2	3	4	5
25. Lo cursos y talleres que recibo generalmente son coordinados por asesores externos o expertos, quienes establecen contenidos y actividades.	1	2	3	4	5

Modelos de formación	S	M-Si	AS	M-No	N
26. Los cursos y talleres que recibo me aportan sugerencias de actividades y acciones que se puedan aplicar en la práctica asesora.	1	2	3	4	5
27. Los cursos y talleres que recibo me permiten desarrollar estrategias de aprender a aprender que posteriormente transfiero a la práctica.	1	2	3	4	5
28. Los contenidos abordados en las actividades destinadas a nuestra formación, generalmente se relacionan más con problemas prácticos que teóricos.	1	2	3	4	5
29. Los contenidos y estrategias destinadas a nuestra formación, plantean problemas relacionados con la práctica asesora motivándonos a buscar respuestas.	1	2	3	4	5
30. Los contenidos y estrategias favorecen la comprensión de interrogantes sobre la práctica asesora motivándonos a darles respuesta.	1	2	3	4	5

Cuestionario para Asesores Técnico Pedagógicos

IIIª Parte

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique:

- La relevancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su función.
- El nivel de desarrollo que considera ha adquirido en la habilidad o competencia mencionada.

Puede utilizar los espacios en blanco que están al final de cada uno de los cuadros para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

COMPETENCIAS COGNITIVAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mu- cho	Sufi- ciente	Poco	Nada	Mu- cho	Sufi- ciente	Poco	Nada
31. Interpretar y aplicar conocimientos de legislación y políticas educativas.	1	2	3	4	1	2	3	4
32. Aplicar conocimientos de planeación educativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
33. Diseñar y aplicar proyectos de evaluación educativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
34. Formular y desarrollar proyectos educativos.	1	2	3	4	1	2	3	4
35. Realizar investigación educativa en diferentes contextos.	1	2	3	4	1	2	3	4
36. Planear acciones aplicando principios básicos de educación de adultos.	1	2	3	4	1	2	3	4
37. Conocer y aplicar teorías y estrategias de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS COGNITIVAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mu- cho	Sufi- ciente	Poco	Nada	Mu- cho	Sufi- ciente	Poco	Nada
38. Conocer y analizar conceptos básicos sobre teorías, modelos y enfoques de asesoría.	1	2	3	4	1	2	3	4
39. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación e integrarlas en entornos de aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4
40.								
41.								

COMPETENCIAS PERSONALES	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mucho	Sufic	Poco	Nada	Mucho	Sufic	Poco	Nada
42. Generar nuevas ideas (creatividad), espíritu emprendedor.	1	2	3	4	1	2	3	4
43. Tomar conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo.	1	2	3	4	1	2	3	4
44. Cambiar los propios comportamientos y actitudes a fin de fortalecer los puntos fuertes y mejorar los débiles.	1	2	3	4	1	2	3	4
45. Adaptarse a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4
46. Elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales.	1	2	3	4	1	2	3	4
47. Establecer tiempos aproximados para cada tarea con margen para urgentes e imprevistos.	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS PERSONALES	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mucho	Sufic	Poco	Nada	Mucho	Sufic	Poco	Nada
48. Hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás.	1	2	3	4	1	2	3	4
49.								
50.								

COMPETENCIAS SOCIALES	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mucho	Sufic	Poco	Nada	Mucho	Sufic	Poco	Nada
51. Comunicarse eficazmente en forma oral y escrita con grupos e individuos.	1	2	3	4	1	2	3	4
52. Fomentar ambientes de colaboración, comunicación y confianza para el logro de objetivos.	1	2	3	4	1	2	3	4
53. Usar distintos lenguajes (textual, icónico, visual, gráfico y sonoro) de manera integrada para presentar información.	1	2	3	4	1	2	3	4
54. Utilizar herramientas en proyectos colaborativos a través de Internet (WEB: blogs, wikis, foros, redes sociales, formación virtual, otros).	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS SOCIALES	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mucho	Sufic	Poco	Nada	Mucho	Sufic	Poco	Nada
55. Desarrollar habilidades de gestión de la información para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas.	1	2	3	4	1	2	3	4
56. Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4
57. Coordinar equipos educativos multidisciplinares	1	2	3	4	1	2	3	4
58. Contribuir al desarrollo del potencial de los asesorados.	1	2	3	4	1	2	3	4
59. Crear espacios que permitan resolver problemas de forma colaborativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
60. Analizar y resolver conflictos.	1	2	3	4	1	2	3	4
61. Trabajar en un equipo interdisciplinario.	1	2	3	4	1	2	3	4
62.								
63.								

COMPETENCIAS ÉTICAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	Mucho	Sufic	Poco	Nada	Mucho	Sufic	Poco	Nada
64. Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multiculturales y la igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	1	2	3	4
65. Poseer sentido de pertenencia a la comunidad educativa	1	2	3	4	1	2	3	4
66. Valorar los aspectos básicos de la cultura y la historia de la comunidad en la que se desarrolla su función	1	2	3	4	1	2	3	4
67. Reconocer puntos de vista diferentes, valorando y utilizando el conocimiento de las personas del entorno	1	2	3	4	1	2	3	4
68. Efectuar las funciones propias y respetar las de los demás miembros del equipo.	1	2	3	4	1	2	3	4
69. Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4
70.								
71.								

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 7. Validación del instrumento para el Grupo de Discusión.

Preguntas guía



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



Estimada (o): _____

Solicito su valiosa colaboración para evaluar las preguntas eje de un Grupo de Discusión cuyo propósito es la obtención de información para el desarrollo de la fase de investigación cualitativa del Proyecto de Tesis “ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL ASESOR TÉCNICO-PEDAGÓGICO EN MICHOACÁN”. Los informantes serán Expertos y Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Básica.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para validar el instrumento y poder esta forma obtener resultados confiables. El instrumento se encuentra estructurado en cuatro categorías:

Categoría	Definición conceptual	Número de preguntas
Perfil del Asesor	Características de los asesores, preparación académica y expectativas relacionadas con la función asesora	2
Asesoría	Concepto y modelos implícitas en la práctica asesora: Modelos de asesoría	2
Formación continua	Cómo se forma el asesor y que competencias se favorecen: 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

Agradezco su valiosa colaboración, consistente en evaluar de acuerdo a la siguiente escala de valoración las ocho preguntas guía que se trabajaran en foros de discusión, los aspectos a evaluar son los siguientes: Claridad, Coherencia y Relevancia. De igual forma las sugerencias que usted aporte a la redacción de la pregunta serán de gran utilidad para la comprensión de los destinatarios y la obtención de la información solicitada.

Agradezco de antemano su siempre y atenta disposición.

Morelia Mich. ____ de _____ de 2015

Atentamente,

Ma. Cristina Salinas Cano

Escala de Valoración

Escala	INDICADORES		
	Claridad	Coherencia	Relevancia
1. No cumple con el criterio	Los términos en los que está planteada la pregunta no son comprensibles	La pregunta no se relaciona con la categoría	La pregunta puede ser eliminada pues no generaría información útil a la investigación
2. Nivel Bajo	La pregunta requiere grandes modificaciones para que sea comprensible.	La pregunta requiere grandes modificaciones para que tenga relación con la categoría.	La pregunta permite obtener un mínimo de la información requerida.
3. Nivel Medio	Se requiere una mínima modificación en algunos de los términos de la pregunta para que se comprenda mejor.	La pregunta requiere una ligera modificación para que tenga relación con la categoría	La pregunta permite obtener suficiente información.
4. Nivel Alto	La pregunta es comprensible en su redacción tiene semántica y sintaxis adecuada.	La pregunta contiene una estructura lógica entre los términos de la categoría.	La pregunta es muy significativa para la obtención de la información requerida

Instrucciones: Emita su valoración marcando el número correspondiente.

Nº de Pregunta	Categoría	Dimensión	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-2	Perfil del asesor	Características	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		Funciones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3-4	Asesoría	Modelo de asesoría	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		Expectativas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5-6	Formación	Ejes de formación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		Modelo formativo Relevantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7-8	Competencias	Requeridas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Gráfico 56. Relaciones encontradas con relación a las competencias clave

PREGUNTAS GUIA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Categoría	Pregunta eje de discusión	Ajustes sugeridos a la redacción de la pregunta
Perfil del asesor	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Si realizamos una revisión general de los rasgos que lo caracterizan al Asesor Educativo en Michoacán (preparación, habilidades, actitudes, otros) cómo lo describe? 2. ¿Cuáles son las actividades más recurrentes que realiza el asesor, quiénes son los destinatarios de su acción? 3. ¿El concepto de asesoría y las formas de asesoramiento se han modificado, qué puntos de coincidencia y divergencia se percibe en el Ser y el Hacer del asesor, que repercusiones tienen estas en la identidad del asesor? 	
Asesoría	<p><i>La Ley General del Servicio Profesional Docente concibe al Asesor Técnico Pedagógico como un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas y define la Asesoría como el conjunto de acciones y servicios que tienen la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Desde esta perspectiva de asesoramiento ¿Qué implicaciones y/o condiciones requiere este tipo de asesoría? 	

Categoría	Pregunta eje de discusión	Ajustes sugeridos a la redacción de la pregunta
Formación del asesor	<p>5. De acuerdo a las acciones formativas que ha proporcionado el Sistema Educativo Nacional para la formación continua del ATP ¿Cuáles han sido los <i>ejes de su formación</i>? ¿qué tan pertinentes son para los propósitos de la acción asesora? ¿Cuáles no han sido atendidos?</p> <p>6. ¿De las experiencias estatales y/o nacionales que se han desarrollado en Michoacán, en acciones de formación permanente para asesores cuales considera son alternativas viables para la formación y desarrollo profesional del asesor michoacano?</p>	
Competencias clave para el asesoramiento	<p>7. Para que el asesor adquiriera los dominios específicos que se señalan en el Marco General para la Organización y funcionamiento de la asesoría Técnica Pedagógica ¿Qué tipo de formación requiere para el desarrollo de competencias para la función asesora (Saber conocer, saber hacer, Saber Estar y Saber ser)?</p> <p>8. La mayoría de los asesores asumen funciones de apoyo de los diversos programas y proyectos educativos derivados de las reformas o bien transitan de un espacio educativo a otro. ¿Qué aspectos deberían considerarse al diseñar programas o acciones de formación continua que le preparen para esos retos?</p>	

Anexo 8. Invitación a participar en Grupo de Discusión.



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



Invitación

Estimada (o) _____

Asesor Técnico Pedagógico de Educación Básica

P r e s e n t e

Tengo el agrado de saludarle y a la vez invitarle a participar en el Grupo de Discusión, “Estudio y Análisis de la Formación Continua del Asesor Técnico Pedagógico en Michoacán”. Esta actividad forma parte del Proyecto de Tesis Doctoral del Programa de Estudios “Modelos Didácticos y Aplicación de Nuevas Tecnologías a la Formación Docente de Futuros Maestros”

La actividad tendrá lugar el próximo viernes 11 de septiembre de 2015, a partir de las 9:00 A. M. en el Hotel Confort Inn Morelia, (antes Hotel Torreblanca) ubicado en Av. Periodismo #2111, Fracc. Jardines de Torremolinos, Morelia, Mich.

Por su perfil y exitosa experiencia profesional, me sería muy grato contar con su participación. Los ejes de discusión serán los siguientes:

Perfil del asesor

1. ¿Quién es el asesor educativo?
2. ¿Cómo se percibe el trabajo del asesor?

Asesoría

3. El Ser y el Hacer del asesor.
4. El servicio de Asesoría en el marco de La Ley General del Servicio Profesional Docente

Formación del asesor

5. Contenidos centrales y modalidades en la formación del asesor. Aspectos que no han sido atendidos.
6. Experiencias Estatales y/o Nacionales de formación permanente para asesores que se han desarrollado en Michoacán.
- 7.

Competencias clave para el asesoramiento

8. Competencias requeridas para la función asesora. Propuestas para una estrategia de formación continua para asesores que dé respuesta a sus necesidades formativas.
9. Dominios específicos que debe tener el perfil del ATP en el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica que entró en vigor en el 2014 y las (Saber conocer, Saber hacer, Saber estar y Saber ser)

Esperando contar con su valiosa presencia, le saluda cordialmente,
Atentamente,

Ma. Cristina Salinas Cano

Anexo 9. Logística de los Grupos de Discusión.



UNIVERSIDAD DE JAEN, ESPAÑA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MICHOACAN



Logística y Agenda de Trabajo “Grupos Discusión”

Fecha: Viernes 11 de septiembre de 2015

Lugar: Hotel Confort Inn (Antes Torreblanca).

Horario: 8:00 a 15:00 horas

HORA	ACTIVIDAD	APOYO REQUERIDO/RESPONSABLE
8:00	Desayuno equipo de Logística	
8:30	Preparación de espacio y materiales de grabación	Personificadores, (Sonia Juárez Sánchez) Instalación de computadora, proyector y cámara de video. (Alejandra Hernández Cardiel)
9:00	Verificación de datos de los participantes del Grupo de expertos	Hojas de registro de datos (María Elena Mercado Camargo) Lista de asistencia (María Elena Mercado Camargo)
9:10	Bienvenida y presentación de ejes de discusión	(Ma. Cristina Salinas Cano) Carpetas para los participantes (Sonia Juárez Sánchez)
9:20	Presentación de los participantes	
9:30	Moderación y Desarrollo del Grupo de Enfoque con Expertos	(Ma. Cristina Salinas Cano)

11:30	Cierre y agradecimiento	(Ma. Cristina Salinas Cano)
11:30 a 12:00	Preparación de espacio y materiales de grabación	Personificadores, (María Elena Mercado Camargo) Instalación de computadora, proyector, cámara de video (Alejandra Hernández Cardiel)
12:00	Verificación de datos de los participantes del Grupo de asesores	Hojas de registro de datos (Sonia Juárez Sánchez) Lista de asistencia (Sonia Juárez Sánchez)
12:10	Bienvenida y presentación de ejes de discusión	(Ma. Cristina Salinas Cano) Carpetas para los participantes (María Elena Mercado Camargo)
12:20	Presentación de los participantes	
12:30	Moderación y Desarrollo del Grupo de Enfoque con Expertos	(Ma. Cristina Salinas Cano)
14:30	Cierre y agradecimiento	(Ma. Cristina Salinas Cano)
14:30- 15:00	Recuperación de grabaciones y productos	
15:00	Comida equipo de Logística	