

El ATP en escuelas de educación básica. Un estudio de caso

The TPM in basic education schools. A case study

Oralia Egure Tovalín
Blanca Emilia Reyes Ibarra
Alicia Solís Campos

RESUMEN

El objetivo de esta investigación cualitativa fue describir la asesoría técnica pedagógica (ATP) en Durango, a través del estudio de caso que refleje las percepciones de los involucrados. Se consideró a distintos autores en la definición de asesoría, así como una contextualización en países como Chile, Paraguay y Finlandia; además se consideraron los aspectos legales en México. El enfoque empleado fue el cualitativo, de alcance descriptivo mediante el uso del estudio de casos y la entrevista semiestructurada como instrumento, con la participación de seis docentes, seis asesores técnicos pedagógicos y seis supervisores, dos de cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria. Entre los principales hallazgos se encontró que a ningún supervisor se le permitió elegir a sus asesores, además, no se brindó la asesoría a todas las escuelas de la zona, sino que se eligieron en función de su desarrollo y necesidad, pero se cumplieron las expectativas, en términos generales, del asesor técnico pedagógico, del supervisor, así como de los docentes que recibieron asesoría.

Palabras clave: Asesoramiento, desempeño profesional, educación básica.

ABSTRACT

The objective of this qualitative research was to describe the technical pedagogical mentoring (TPM) approach in Durango, through the case study of the perceptions reflected from the individuals involved. Different authors were considered for the definition of pedagogical mentoring, as well as a contextualization in countries such as Chile, Paraguay, and Finland; in addition, legal aspects in Mexico were examined. The approach used was qualitative with a descriptive scope, using a case study methodology and semi-structured interviews as evaluation tools; six teachers, six pedagogical technical advisors and six supervisors, two from each educational level (preschool, elementary and high school) participated in the study. Among the main findings, no supervisor was allowed to choose his or her advisors; in addition, not all schools in each participating school zone were provided with mentoring, but they were chosen according to their development and specific needs. Nevertheless, the expectations of the pedagogical advisors, the supervisors and the teachers who received counseling were met.

Keywords: Mentoring, professional performance, elementary education.

INTRODUCCIÓN

La asesoría es un proceso complejo que necesita actualización constante en áreas disciplinares, así como en habilidades de trabajo en equipo; también se ha considerado como un proceso de mejora para los centros escolares, dada la evolución que ha tenido esta categoría y las implicaciones en la redefinición de funciones, además de la existencia de asesores que ascendieron por promoción y a quienes se les otorgó un nombramiento por reconocimiento, en el marco de la reforma educativa del año 2013; dado lo cual resulta relevante identificar como problema de investigación cuál es la percepción de los docentes, asesores técnico pedagógicos (ATP) y supervisores respecto a la asesoría brindada. Por ello, el objetivo de esta investigación fue describir la asesoría técnica pedagógica en Durango, a través del estudio de caso que refleje las percepciones de los involucrados. Los supuestos bajo los cuales se trabajó la investigación fueron:

- Las condiciones de las escuelas y las zonas escolares impiden a supervisores y ATP brindar la asesoría adecuada a docentes.
- Los actores en quienes recae la función de asesoría no cumplen con las expectativas de quien es asesorado.
- La carga administrativa impide a la supervisión brindar la asesoría eficientemente.

Las preguntas de investigación fueron:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes, ATP y supervisores respecto a la asesoría brindada?

Oralia Egure Tovalín. Profesora-investigadora del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, México. Es evaluadora y certificadora en la red Conocer y se desempeña como tutora en la Red Iberoamericana de Educación y Liderazgo, institución de educación superior incorporada a la Secretaría de Educación Pública, entidad de certificación y evaluación del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. Correo electrónico: oraliaeguret@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-3385>.

Blanca Emilia Reyes Ibarra. Profesora-investigadora del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, México. Es Maestra en Educación Básica por la Universidad de las Américas, Puebla, y Maestra en Evaluación de Políticas Públicas por IEXE Universidad. Entre sus publicaciones destacadas se encuentra la coautoría del libro *Asesoramiento académico en el aula* (Pearson, 2015). Actualmente es Directora de Educación Básica B, en la SEED. Correo electrónico: reyesibarrablanca@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5481-6273>.

Alicia Solís Campos (autora de correspondencia). Profesora de Tiempo Completo de la Escuela de Lenguas y docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Es Doctora en Ciencias de la Educación y coordinadora general del Doctorado Institucional en Investigación Educativa. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, y del Sistema Estatal de Investigadores como Miembro Honorario. Es líder del grupo disciplinar del CCH de la UJED Educación y Formación Docente. Autora y coautora de diversos artículos relacionados con investigación educativa y cofundadora del CIIDE. Correo electrónico: alicia.solis@ujed.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6573-4633>.

- ¿Cuáles son las condiciones que impiden a supervisores y ATP brindar asesoría a docentes?
- ¿La asesoría cumple con las expectativas de quien es asesorado?
- Desde la percepción de los diversos actores, ¿la carga administrativa es un factor que influye negativamente para brindar asesoría por parte del supervisor?

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASESORÍA EN EL MUNDO

Al hablar de la asesoría académica o técnico-pedagógica se hace necesario identificar la diferencia entre *asesoramiento*, *capacitación*, *asistencia técnica*, *acompañamiento* y *tutoría*, conceptos relacionados entre sí que entre su función marcan una diferencia, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Diferencias entre conceptos relacionados con la asesoría

Nombre	Concepto
Tutoría	Estrategia de orientación y apoyo para la formación del aprendiz, que implica el establecimiento de una relación de experto a novato en algún tema, a través de una atención personalizada (p. 20)
Acompañamiento	Proceso sistemático, dinámico e integral, de apoyo, colaboración y ayuda, centrado en el aprendiz; que implica ir en la misma dirección, en una relación de horizontalidad (p. 24)
Asesoramiento	Proceso de apoyo y ayuda que se brinda a docentes y a directivos, donde un experto utiliza estrategias diferenciadas para contribuir al mejoramiento continuo de las prácticas educativas (p. 28)
Capacitación	Proceso continuo de enseñanza y de aprendizaje, mediante el cual un docente desarrolla sus competencias para mejorar el desempeño en su labor (p. 30)
Asistencia técnica	Sistema de apoyo que incluye la facilitación de información, capacitación y asesoramiento enfocado a docentes y directivos, encaminado a garantizar el buen funcionamiento de las instituciones educativas para que cumplan con su misión (p. 32)

Fuente: Creación propia con información de Villarreal et al., 2015.

En Paraguay también se presentaron cambios en su reforma educativa, su Ministerio de Educación y Cultura (MEC, s.f.) presenta una serie de cursos y talleres para auxiliar a sus docentes en la enseñanza del currículo en distintas áreas, pero además le apostó a tener mejores ingresos y una selección rigurosa de sus docentes. En Chile son los directores los directamente responsables de la capacitación de sus docentes, para lo que deberán acudir a universidades acreditadas por su Consejo Nacional de Educación para impartir cursos de actualización docente o desarrollo profesional (Ley 20.903, Ministerio de Educación en Chile, 2019). En cambio, en Finlandia su sistema se dirige a la capacitación y asistencia técnica ya que se trabaja mediante la cooperación entre pares, sin evaluación a docentes, con jornadas cortas, pero con un gran compromiso en la enseñanza y el aprendizaje (DNFE, s.f.).

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ATP EN MÉXICO

La asesoría y el acompañamiento constituyen, en la actualidad, un andamio de gran relevancia para los docentes de educación básica, es fundamental que se brinde apoyo especializado para mejorar su práctica profesional y el funcionamiento de la escuela. Como estrategia de la reforma educativa del 2013, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) buscó desarrollar acciones orientadas al apoyo para el correcto funcionamiento de las escuelas de educación básica, como asistencia y acompañamiento pedagógico en las instituciones y en las aulas (SEP, 2017b), buscando “dar mayor coherencia y sentido a las acciones que realizan” (CONAEDU, 2017). Las de apoyo hacían referencia a “acciones específicas que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva” (SEP, 2017b, p. 36); las de asesoría comprendían la observación de las prácticas educativas *in situ* y un proceso formativo para su mejora, considerando en la actualidad el *nuevo modelo educativo* (CONAEDU, 2017), y las de acompañamiento hacían referencia a la colaboración planificada y sistemática, cuando menos a dos escuelas en su zona, que presentaran necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en logro educativo. Eran tres los ámbitos de atención: práctica docente; funcionamiento y organización escolar, y evaluación interna y externa (SEP, 2017a).

La presente investigación se desarrolló en el marco de la extinta reforma educativa del 2013, cuando estaba vigente el “Perfil, Parámetros e Indicadores” (PPI) de la función del ATP (SEP, 2017a); si bien en la actualidad son otros los lineamientos para el desarrollo de dicha función, también es cierto que “se asume como un profesional promotor de estrategias de innovación encaminadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas” (Bonilla y Ferrá, 2021, p. 4) y responde “a lo mejor de la tradición educativa mexicana sobre la importancia que tiene la educación pública en la promoción de la justicia, democracia y equidad” (SEP, 2020, p. 39), por lo que el estudio permitió describir la percepción de distintas figuras educativas sobre la asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado por supervisores y ATP de Durango.

El SATE se concibió como un “conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela” (Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD], art. 4, en DOF, 2013); estos deberían ser realizados por diferentes actores: 1) personal directivo con funciones adicionales de asesoría técnica o asesor técnico, 2) personal docente con funciones de asesoría o 3) ATP; además, para desarrollar el SATE, en las supervisiones escolares se debería contar con el siguiente personal:

- Un supervisor.
- Dos asesores técnicos pedagógicos por promoción (uno de Lenguaje oral y escrito y otro de Pensamiento matemático).

- Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento (para primaria y preescolar) y tres asesores técnicos para secundaria.
- Un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP, 2017b, p. 21; CONAEDU, 2017, p. 3).

La escuela es el centro del sistema educativo; en este sentido, los esfuerzos de asesoría deben centrarse en favorecer que la escuela sea efectivamente el centro de los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes en México. Muchas de las reformas que se aplican no logran obtener mejoras porque tienen escasos efectos sobre la realidad de las aulas. Barber y Mourshed (2008) mencionan que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes; una manera de mejorar los resultados es mejorando la práctica docente, en este sentido, la asesoría brindada por los supervisores y ATP a los centros escolares es crucial para garantizar la mejora de los aprendizajes.

En el marco de la reforma educativa del 2013 se reconoció de forma oficial, por primera vez, la figura del ATP, y con el surgimiento del SATE se expidieron lineamientos que establecían las funciones de las figuras en quienes recayó la responsabilidad de brindar asesoría a las escuelas, esto implicó un cambio en la operación del servicio, por lo que resultó primordial recuperar la percepción de los actores y describir cómo se realizó la asesoría, para identificar oportunidades de mejora de dicha práctica, puesto que a pesar de la modificación de los lineamientos de esta función, en esencia, los fundamentos que la sustentan y conciben siguen siendo los mismos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, debido a que el objetivo planteado identifica un alcance descriptivo y este tipo de estudios permite profundizar en el objeto (la asesoría como práctica) a partir de la percepción de los actores que intervienen en su desarrollo, utilizando como estrategia el estudio de caso, pues se busca comprender el objeto de estudio, apreciando “la singularidad y la complejidad [...] su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 1999, p. 26), lo que permite conocer estas interrelaciones entre el ATP, el supervisor y el docente frente a grupo.

Las investigaciones cualitativas no son lineales, permiten recolectar datos permanentemente y de forma simultánea, son abiertas, no se direccionan desde su inicio, y buscan entender el fenómeno desde diferentes dimensiones, de manera inductiva (Hernández et al., 2014; Mendizábal, 2006; Vasilachis, 2006); al ser descriptiva se busca explorar “las experiencias de la gente en su vida cotidiana” (Mayan, 2001, p. 5), estas experiencias brindan la oportunidad de tener percepciones de la realidad que están viviendo, lo que permite tener una indagación inductiva, en la que diferentes

actores involucrados por la asesoría técnica pedagógica pueden dar cuenta de sus percepciones y describir el fenómeno.

Para esta investigación se consideró como universo a los supervisores de educación básica, a los ATP de las diversas zonas escolares de educación básica y a los docentes que hayan recibido asesoría por parte de alguno de los actores mencionados.

El muestreo en las investigaciones cualitativas permite elegir a conveniencia a los sujetos de investigación que respondan a características muy específicas; es decir, trabaja sobre “muestras seleccionadas intencionalmente” (Mayan, 2001, p. 10), por lo que se eligió a los siguientes sujetos de la investigación:

- Docentes: dos de preescolar, dos de primaria y dos de secundaria que hubiesen recibido al menos una asesoría por parte del ATP de su zona.
- ATP: dos de preescolar, dos de primaria y dos de secundaria, de los cuales, uno debió haber sido elegido por promoción y otro con experiencia sin haberse promocionado bajo los lineamientos del servicio profesional docente (SPD), denominado como “ATP por reconocimiento” (CONAEDU, 2017).
- Supervisor: dos de preescolar, dos de primaria y dos de secundaria, con al menos un ATP por promoción o por reconocimiento.

La investigación cualitativa, como menciona Vasilachis (2006), “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal [...]– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (pp. 24-25). Para trabajar el tema se decidió utilizar, de entre los diferentes enfoques cualitativos, la estrategia del estudio de caso, pues permite estudiar el “fenómeno ubicado en tiempo y espacio” (Ragin, 1992, citado en Neiman y Quaranta, 2006, p. 217), lo que permite “focalizar, dadas sus características en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218), pues como lo menciona Stake (1999), “el caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema” (p. 16), tal como lo hacen los ATP y supervisores escolares.

De acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), los estudios de caso pueden ser únicos o múltiples, sin embargo, esta investigación se realizó en un momento determinado y los resultados se aplican como si fueran de caso único, el objeto de la investigación se plantea como las percepciones de la asesoría técnico-pedagógica desde sus involucrados.

Respecto a la técnica utilizada para llevar a cabo la investigación cualitativa a través del estudio de caso, se eligió la entrevista, la cual permite “comprender los puntos de vista de los participantes” (Mayan, 2001, p. 15); sin embargo, dado que el tema es conocido y existe información al respecto, se decidió utilizar la entrevista

semi-estructurada en la que las preguntas no llevaron necesariamente un orden, para que, como lo mencionan Hernández et al. (2014), el investigador tuviera la libertad de introducir nuevos tópicos para profundizar y obtener mayor información. A partir del tema a abordar, se estableció como instrumento una guía para la entrevista, que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Tópicos para abordar por actor educativo acerca de su percepción del ATP

Sujeto	Temas para abordar en las preguntas	
Docente	<ul style="list-style-type: none">• Proceso de recepción del ATP• SATE	<ul style="list-style-type: none">• Percepción del ATP
Asesor Técnico Pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Formación académica• Interés por ser ATP• Tiempo de notificación de asignación• Recepción en la zona escolar• Recepción de los docentes• Capacitación	<ul style="list-style-type: none">• Trayectoria laboral• Experiencia en el proceso• Proceso de asignación con el supervisor• Funciones• Percepción de su función• Normativo
Supervisor	<ul style="list-style-type: none">• Proceso de recepción del ATP• Asesoría que brinda a las escuelas• Normativo	<ul style="list-style-type: none">• Funciones del supervisor hacia el ATP• Percepción del desempeño del ATP

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de la muestra se solicitó a las distintas direcciones y subdirecciones información sobre aquellas supervisiones que cumplían con lo anterior, por lo que se estableció un primer acercamiento, así se entrevistó a los 18 sujetos educativos descritos; para facilitar la sistematización y análisis de la información, las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los participantes (se firmó de forma autógrafa un consentimiento informado del compromiso de salvaguardar la información personal y evitar cualquier publicación que los identifique, razón por la cual se utiliza S01 al S06 para identificar a los supervisores, A1 al A6 para los ATP y D1 al D6 para los docentes), posteriormente se transcribieron y, a través de las categorías establecidas *a priori* acorde con la tabla 2, se analizaron las percepciones de los informantes estableciendo para ello códigos inductivos y deductivos de información y se realizó la triangulación de fuentes de datos con respecto a la teoría encontrada y la triangulación del investigador (Denzin, 1989, citado en Stake, 1999).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan a continuación los principales resultados, a partir de las categorías de análisis establecidas; en cada una se brinda información por sujeto de investigación: supervisores, ATP y docentes. También se establece por cada categoría una conclusión

breve sobre los puntos de encuentro y desencuentro de las percepciones, buscando la triangulación con diversas propuestas teóricas y resultados de investigaciones en torno a la misma temática, que permitió discutir los hallazgos con los de otros autores, que fueron recopilándose a lo largo del desarrollo de la investigación.

Aspectos normativos

Los supervisores identificaron que el SATE es conocido, solo un supervisor de preescolar mencionó que casi no lo conoció y que muy poco se le informó al respecto; solo uno especificó que conocía los lineamientos y cómo operarlos; cabe mencionar que otro supervisor mencionó que es igual que el SISAE, definido por él mismo como un *Sistema de Administración de Egresados*.

Los supervisores de primaria, uno de preescolar y uno de secundaria, coincidieron en que este sistema nunca operó, incluso mencionaron entre las causas el hecho de que no hubo socialización simplemente porque no se dio el seguimiento a esa parte.

Respecto a la estructura del SATE, en los lineamientos se establece que sería integrado por:

- Un supervisor escolar,
- Dos asesores técnico-pedagógicos por promoción,
- Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de educación preescolar y de educación primaria; por cuanto a la educación secundaria, con tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento, y
- Un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP, 2017b, p. 21).

Su función estuvo regulada por el artículo 17 de la LGSPD (DOF, 2013) que establecía que este “apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y el uso de evaluaciones externas” (SEP, 2017b, p. 6) a solicitud del director o de alguna autoridad educativa.

Un supervisor mencionó que la función del SATE se da cuando “dos supervisores son los encargados de recibir del SATE a nivel departamento y luego ellos lo transmiten a nosotros, para manejarlo en el consejo técnico y los directores ya lo manejan a su personal” (S05, comunicación personal, 24 de junio del 2019).

En relación con la percepción de los supervisores respecto al SATE, algunos lo consideraron como excelente propuesta, bien estructurado, algo muy bueno, incluso reglamentado, pero también se consideró “débil la norma, o letra muerta, como una mera referencia” (S06, comunicación personal, 28 de junio del 2019) o incluso se mencionó que “hablar del SATE es como hablar de la luna [...] de la luna encantada, de la luna de oro [...] muy bonito, pero nada hecho” (S03, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

Respecto a los asesores, el documento que conocían y fue de gran relevancia para el desarrollo de su función fue el “Perfil, Parámetros e Indicadores” del ATP, ese documento lo consideraron pertinente porque, a pesar de ser una lista de aspectos, describe lo que es y debe hacer el asesor; los propios lineamientos del SATE son otro documento de importancia, sin embargo, no fue reconocido por todos como normativo, más bien se le consideró con un carácter orientativo e hizo falta mayor análisis de su contenido.

Respecto al perfil, se le consideró pertinente, claro, y muy relacionado con lo que los asesores habían leído de la asesoría; se le consideró como un documento completo, pero también complejo, con muchos aspectos difíciles de alcanzar, máxime sin el apoyo de las autoridades con procesos de capacitación.

Retomando la percepción de los docentes, las educadoras de preescolar mencionaron desconocer información sobre el SATE y comentaron no haber tocado el tema con sus asesores.

La verdad no sé de qué se trata, para mí son nuevas esas siglas del SATE y no sé a qué se refiere el Sistema de Asesoría Técnica a la Escuela, para mí es nuevo, los desconozco, voy a ser franca, no nos han explicado acerca de ello, de hecho inclusive por el desconocimiento que tenemos a veces cuando les hacemos recomendaciones a las ATP de que vengan e intervengan en el grupo y ellas comentaban: “No, es que en nuestros lineamientos no viene”, no nos hemos dado a la tarea también de revisar los lineamientos de los ATP, ¿verdad?, para saber qué tanto, si pueden hacer [D1, comunicación personal, 24 de julio del 2019].

Así mismo también se recibió el comentario: “Sobre ese tema no recuerdo nada. No, maestra, no me ha proporcionado información” (D2, comunicación personal, 24 de julio del 2019).

En relación con el SATE, los docentes de primaria desconocían los cambios generados en la función del ATP, pero también destacaron que revisaban el cumplimiento de lo establecido al respecto en las reuniones de zona escolar. “Sé que hay cambios en su función, pero la verdad los desconozco” (D3, comunicación personal 25 de julio del 2019).

Yo solo sé que están aquí en la zona a disposición nuestra para cualquiera que tenga una duda, conmigo específicamente en primer año es cuando más se acercan, con los de segundo nada más pasan a revisar si cumplieron o no con lo establecido en las reuniones de zona escolar [D4, comunicación personal, 25 de julio del 2019].

Finalmente, un docente de educación secundaria declaró que se trataba del organismo integrado por el supervisor escolar y los ATP para brindar acompañamiento a los docentes siempre y cuando fuera solicitado por estos últimos, mientras que el segundo manifestó no conocer el tema.

En resumen, los actores educativos identifican al SATE, sin embargo, se observa poca claridad en su estructura y en su operación; por otro lado, hubo poca sociali-

zación y seguimiento, por lo que se recomendó mayor análisis sobre su contenido y capacitación dirigida, debido a que su contenido es complejo y con aspectos difíciles de alcanzar. Lo referido por los actores coincide con las observaciones de Cordero et al. (2014), quienes consideran que el SATE debe definir varios aspectos como las funciones de carácter pedagógico de quienes lo integran, profesionalizar a los asesores para que cuenten con las competencias requeridas, definir el tiempo que estas funciones requieren y garantizar las condiciones para realizarlas.

Proceso de selección de ATP

Los asesores cuentan con formación inicial en educación, en escuelas formadoras de docentes; coinciden en que esta profesión es la que decidieron tomar por convicción propia: “el trato que tenían mis papás [maestros] con los niños, con sus compañeros, entonces de ahí me surgió la espinita [de ser maestra]” (A3, comunicación personal, 22 de octubre del 2019). Durante los primeros años de los asesores el desempeño fue frente a grupo, en general, en escuelas multigrado en comunidades fuera de sus lugares de residencia, como la mayoría de los docentes que inician el servicio; al respecto se identifican dos perspectivas: quienes se consideraron preparados para trabajar en este tipo de organización porque en su licenciatura se adquirió la experiencia y quienes no se sentían listos. Así lo comenta uno de los informantes:

Yo llegué a tercero y cuarto, dos grados, entonces así como “¿qué pasa?, esto no me lo enseñaron, ¿cómo le hago?”, entonces a documentase, cómo le haces, materiales, actividades, sobre todo la planeación, cómo haces la planeación para dos grados [A4, comunicación personal, 18 de octubre del 2019].

La primera experiencia en evaluación docente se adquirió con el Programa Nacional Carrera Magisterial desde 1993, el cual “era un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades co-curriculares” (SEP, 2013, secc. Antecedentes, párr. 3).

En promedio, los docentes ingresaron a este programa a los seis años de servicio y desempeñándose en comunidades rurales. La percepción es que este programa fue una gran oportunidad para mejorar no solo su salario sino para seguir estudiando para desarrollar de una mejor forma su labor con los alumnos; en general, fue percibido de forma muy positiva por los informantes.

Un elemento relevante que surge en la descripción del paso de escuela rural a escuela urbana es la percepción de que los docentes, en las segundas, comparten menos su trabajo, “son más celosos, se guardan sus actividades, si algo les funciona no lo comparten” (A4, comunicación personal, 22 de octubre del 2019). Este elemento es relevante porque influye en la posterior función como asesor.

La decisión de dejar el grupo para tomar el rol de asesor técnico pedagógico surgió de formas diversas, pero que se han englobado en dos elementos: realizar una función diferente para apoyar a los docentes y una invitación externa para desempeñar dicha función.

...me surgió la espinita de algo más [...] me gustaría apoyar a los maestros desde otro punto de vista, entonces me surge la idea de presentar examen de promoción [...] para asesor, ahí es cuando decido, ¿pues de qué?, digo, de supervisora todavía no, aún no quiero estar en ese papel, quiero primero conocer qué se hace más cercano del maestro de grupo; de director es mucho rollo administrativo, y como asesor técnico ahí voy a estar en contacto tanto con los maestros como con los niños, entonces para asesor técnico, es ahí donde me decido a presentar, todavía estaba ahí lo del servicio profesional docente [A2, comunicación personal, 25 de octubre del 2019].

Quienes llegaron al servicio por invitación manifestaron el interés por desempeñarse en una función diferente a la de docente frente a grupo, si bien es una actividad que a todos les gusta y apasiona, la búsqueda de retos diferentes influyó en la decisión de dejar la enseñanza escolar.

Los asesores que decidieron buscar una promoción a través de la convocatoria del SPD manifestaron haberla conocido a través de vías oficiales en primer momento, aunque fueron ampliamente difundidas en las redes sociales. Respecto al apoyo y asesoría que recibieron para comprender las etapas del proceso, hay dos experiencias: quienes recibieron apoyo directo de otros actores educativos, ya fuera con alguna relación laboral o familiar, y quienes, por su cuenta, analizaron y comprendieron las implicaciones. Por otro lado, la decisión de participar en matemáticas o en lenguaje y comunicación se realizó con base en las preferencias del propio asesor y la facilidad por trabajar con la asignatura.

La preparación para la evaluación requirió tiempo; en voz de los asesores, la bibliografía era vasta y alguna desconocida hasta el momento, lo que complejizó la tarea. En general, los asesores estudiaron solos, dedicando tiempo en las tardes y noches para ello, pues por las mañanas debían desarrollar sus actividades laborales.

El examen se percibió como complejo, principalmente por los casos que se pedía analizar para aplicar los temas consultados; se manifestó una relación estrecha entre la bibliografía recomendada y los ítems del examen, haciendo a un lado los comentarios relativos a la falta de relación entre este y las lecturas recomendadas.

Aproximadamente fueron cuatro meses el tiempo de espera para recibir los resultados, sin embargo, tuvieron que esperar a que se les notificara de los espacios que podían ocupar, es decir, las supervisiones con necesidad de ATP, que en aquel momento eran muchas; según la lista de prelación, los asesores seleccionaron la supervisión en la que querían desempeñarse en función de la ubicación de las escuelas, o la afinidad con el equipo de la supervisión principalmente.

Por indicaciones de las autoridades, los asesores podrían tomar posesión de su nueva actividad hasta que fuera asignado un docente que atendiera su grupo, así que fue otro lapso relativamente corto el que esperaron para tomar el cargo.

El cambio de actividad se apreció como un momento trascendente en la configuración del asesor; dejar el grupo y comenzar la realización de un trabajo diferente, definido, pero de distinta naturaleza, fue determinante para al fin comprender el cambio:

Esos días fueron muy difíciles para mí porque nada más estaba mirando el reloj, “ay, ya están en educación física”, “ay, recreo”, “ay, ya casi es hora de salida”, se me hacía muy largo el día en oficina, después de estar en movimiento, activa, y llegas y, pues es trabajo de oficina, “a ver, ¿qué va a hacer maestra, en qué va a apoyar?”, es muy diferente lo que hacías en un salón de clase a lo que haces en oficina [A1, comunicación personal, 20 de octubre del 2019].

En resumen, los ATP llegaron a ese puesto por interés en desempeñarse en una función distinta a la de docente frente a grupo pero que conservara la esencia de lo educativo, de enseñar y trabajar con otros; para llegar al puesto pasaron por un proceso complejo que requirió horas de estudio para cumplir los requisitos del SPD.

Este proceso de selección es un factor que se reconoce como relevante en la configuración de la identidad del asesor; Monereo (2010, citado en Abarca et al., 2017) menciona que esta implica una serie de representaciones implícitas y explícitas de un profesor respecto a su ejercicio como docente, en tres dimensiones:

- a) el rol profesional y sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, b) los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje, y c) sobre los sentimientos y emociones que le provoca la docencia [p. 3].

El hecho de tener claridad sobre su rol, derivado de un proceso de selección en el que se participó voluntariamente, la existencia de un documento orientador sobre el perfil deseado, así como la posibilidad o el hecho de contar con un nombramiento que los acredite como asesores, se relaciona con la configuración de su identidad profesional.

Recepción del ATP

Respecto a las zonas escolares que fueron elegidas para tener un ATP, pasó en todos los niveles educativos que ellos eligieron la zona donde deseaban trabajar, la variante fue la forma en que las supervisiones se enteraron de que tendrían un nuevo asesor, en algunos casos fue por medio de su jefe inmediato, es decir el jefe de sector, así sucedió en preescolar, pero en secundaria se enteraron por la Secretaría y luego por servicio profesional docente, en ningún caso hicieron comentarios si su jefe de sector estaba enterado o el Departamento de Primaria o la Subdirección de Primaria, simplemente comentaron “Secretaría”, pero en secundaria su asesor fue quien se

presentó con ellos, y aunque en todos los casos ellos llevaban un oficio de asignación a la zona, en secundaria fue a través de los ATP que se enteraron de que ellos estarían en su zona escolar.

A todos los supervisores les dio gusto conocer a su asesor, especialmente en secundaria porque no se tenía esta figura en el nivel educativo; cabe mencionar que las autoridades les avisaron oralmente de que recibirían a los ATP.

En el caso de los docentes, los familiarizados con la práctica docente –educadoras y docentes– de educación básica manifestaron que los ATP en su mayoría fueron presentados por los supervisores en reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), a excepción de una docente de educación primaria quien manifestó que los dos asesores tanto de español como de matemáticas acudieron al plantel y se presentaron con los docentes de cada grupo escolar.

En general, los asesores manifestaron que el recibimiento en sus supervisiones fue agradable, el hecho de que no contaban con este actor en la mayoría de estas instancias ayudó a que la recepción se acompañara de frases como “ya nos hacía falta un ATP en la zona” (A1, comunicación personal, 20 de octubre del 2019).

Solo una informante manifestó haber percibido cierto rechazo de una de sus compañeras, una ATP por reconocimiento, ella cree que la causa podría ser cierto celo profesional debido a las etiquetas de “idóneo” y al hecho de que se quedó “por reconocimiento”, esta situación permeó durante los primeros días de trabajo, con ciertas conductas de competencia fomentadas por la asesora más antigua de la supervisión.

En resumen, el proceso de recepción del ATP resultó diferente para los asesores; los supervisores recibieron información de parte de las autoridades educativas de su nivel, quienes les confirmaron la asignación de un asesor para la zona escolar y una vez que este entregó su oficio de asignación le fue presentado el universo de atención.

Por su parte, los asesores revelaron que fueron recibidos de manera agradable por los equipos de trabajo instalados en cada supervisión escolar, sin embargo, prevalecieron conductas que manifiestan cierto celo profesional ante los nuevos integrantes en la función.

Finalmente, tanto educadoras como docentes manifestaron que la mayoría de los asesores fueron presentados por sus supervisores en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, solo en el caso de educación secundaria fueron los mismos asesores quienes se presentaron con los docentes.

Funciones

Respecto a las funciones que se realizan desde la supervisión, se mencionó que lo más importante es el proceso de enseñanza de los maestros y aprendizaje de los niños, aunque en algunos casos los ATP realizan funciones exclusivamente administrativas; se hizo énfasis en las siguientes actividades:

- Se hace una planeación mensual y anual (S01, S04).
- Se elabora un calendario de actividades que contiene: actividad, propósito, lugar, horario, participantes, responsable (S01, S04).
- Entrevista al directivo y docentes focalizados (S01), muestreo de un grupo cada uno por escuela (S02, S06), se les avisa antes de ir, se elige a docentes que no conocen su práctica docente o son de nuevo ingreso (S02), se visita la totalidad de las escuelas (S04), solo se visitan escuelas focalizadas (S05).
- Visita de diagnóstico, se contempla: planeación, intervención, evaluación y participación de padres de familia (S01, S03), al término de la visita realizan sugerencias o recomendaciones (S02, S03), se revisa la ruta de mejora (S05).
- Se participa en la *Matriz de indicadores para resultados* del departamento escolar (S01).
- Visita de observación (S01, S03), mediante guiones (S02, S03) observan planeaciones, desempeño del docente en la escuela, en la comunidad (S03).
- Al término del ciclo escolar se hace una valoración del proceso realizado (S01).
- Los ATP llevan el proceso de asesoría y acompañamiento (S01).
- Las ATP pueden ir ellas solas a realizar acompañamiento al directivo (S01).
- Los ATP cuando entran al acompañamiento al grupo entran junto con la directora (S01), incitan al director a realizar acompañamiento a sus grupos (S02).
- Un ATP tiene comisión administrativa, lleva estadística de la zona (S04, S05, S06).
- Un ATP organiza los eventos culturales de la zona (S04).
- El ATP de matemáticas solamente revisa a los de matemáticas y el ATP de español solamente a los de español (S05).

Por su parte, las funciones que indicaron realizar los ATP son: asesoría, seguimiento y control de las estrategias de alfabetización inicial, con base en las solicitudes de los docentes y en lo detectado con el diagnóstico; organización de las bibliotecas escolares; seguimiento al *Modelo de aprendizaje colaborativo* (MAC); elaboración del plan de intervención de la supervisión, considerando las actividades del propio asesor; asesoría y acompañamiento en los aspectos de la enseñanza que los docentes solicitan; dar talleres y cursos en temas detectados como prioritarios; colaborar o responsabilizarse de las actividades de los diferentes programas que operan en las escuelas; dar clases muestra para servir de guía para los docentes; brindar sugerencias sobre herramientas, bibliografía o técnicas específicas que los docentes solicitan; promover la socialización de experiencias exitosas entre los docentes de la zona, y auxiliar en las actividades de control escolar.

Los docentes manifestaron que durante el proceso de asesoría y acompañamiento que se les brindó destacan los siguientes temas tratados en las aulas que fortalecieron su trabajo: evaluación, seguimiento, manejo de lectura, estrategia 20, elaboración de

exámenes de diagnóstico, diseño y elaboración de exámenes trimestrales, cálculo mental, aprendizaje personal y entre pares y CTE.

Se dio una buena sinergia de trabajo entre los ATP y docentes, lo que permitió que las estrategias didácticas brindadas por los ATP fueran implementadas en el aula con buenos resultados. Cabe destacar, y solo en un caso se menciona, que no se acude de manera constante a su centro escolar, porque en la zona hay varias escuelas y eso impide que las visite con más frecuencia.

En resumen, la mayoría de las actividades que realizan los asesores giran en torno a temas académicos; en voz de los tres actores se aprecia el privilegio de la asesoría, apoyo y acompañamiento a los docentes, quienes, a su vez, manifiestan que estas actividades han sido de utilidad para fortalecer su trabajo.

El ATP se constituye en apoyo fundamental en las supervisiones y dirección escolar, es un engranaje como apoyo a sus superiores y como contención a dos frentes, el de la estructura y la jerarquía superior, y el de los profesores, padres de familia y estudiantes (Abarca et al., 2017). Estos mismos autores mencionan que las funciones que le asigna al asesor su contexto laboral permiten comprender la subjetividad de su práctica y avanzar en su identidad profesional, y para cumplir con estas actividades deben desarrollar competencias disciplinarias, competencias para la investigación y para la reflexión con sus pares sobre los procesos formativos, competencias de planeación de los procesos de la enseñanza aprendizaje, de comunicación y de trabajo en equipo, así como habilidades y estrategias de relaciones interpersonales y resolución de conflictos satisfactorias, propiciando también ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (Abarca et al., 2017).

Percepción de la función

En preescolar no todas las supervisiones contaban con anterioridad con ATP, por lo que en el caso de una de estas zonas mencionó que tienen experiencia de al menos diez años, que su trabajo fue excelente, que se desempeñaban con profesionalismo, responsabilidad y ética, por lo que sí es lo que se esperaba. Otro de los supervisores mencionó que, además, se siente fortalecido y afortunado, pues sus asesores están comprometidos con su trabajo, y según su percepción, lo hacen muy bien, pues responden exactamente a lo que se esperaba.

En primaria, un supervisor no tenía clara su percepción respecto a sus ATP ya que no estaba muy conforme, comentó que contestar un examen no “quiere decir que vas a desempeñarte como asesor técnico pedagógico de la mejor manera” (S03, comunicación personal, 14 de junio del 2019) pues ha sido decepcionante que sean más teóricos que prácticos y que él no pueda elegirlos como parte de su equipo; en cambio, el otro supervisor se sentía muy complacido porque además estuvo mucho tiempo solo, sin apoyos, y ahora valora el trabajo y la función que realizan, pues siente que ellos le ayudan en su trabajo que él como supervisor está realizando.

En secundaria uno de los supervisores comenta que había habido un buen entendimiento, que su participación había sido muy buena, de confianza, de afecto y comunicación; en cambio, el otro supervisor comentó que los ATP están lejos de la función que deben hacer (S5, S6).

Los asesores perciben su trabajo como muy relevante pero difícil. En primera instancia deben ganarse la confianza de los docentes, las reacciones iniciales son de desconfianza y se cuestiona su experiencia, sus años de servicio, cómo llegaron a la función o si realmente podrán apoyarlos.

Los procesos formativos que han recibido les han ayudado a tener claridad no solo de sus funciones, sino de la relevancia de su función; si bien esta es difícil, deja grandes satisfacciones cuando llegan al punto deseado de que sean los docentes quienes soliciten la asesoría; “la asesoría no se brinda, se pide” (A2, comunicación personal, 25 de octubre del 2019).

La otra cara de la moneda es la poca valoración que se percibe por parte del propio sistema. Había un mecanismo claro de reconocimiento con la asignación de una categoría como asesor, cuando se vino abajo este lineamiento, los asesores se sintieron desprotegidos, fueron pocos quienes consolidaron esta categoría, los de la primera promoción, el resto perdieron la oportunidad de este reconocimiento:

Sí veo que la función no es reconocida, por ejemplo, ahorita que yo ya terminé mi periodo de inducción y tenía que haber presentado el examen para que me dieran mi clave, pero con esto que ya se vino abajo pues yo ya me quedé sin clave y me dicen “pues regrésate a grupo, ya como asesor no te van a dar tu clave, regrésate, al cabo aquí nada más le cargas el maletín al supervisor” [A4, comunicación personal, 18 de octubre del 2019].

Esta percepción de poca valoración han influido en el rendimiento, ocasionando que haya dudas respecto de la permanencia en la función; pero en general, a los asesores les gusta la función y se sientan satisfechos con su trabajo:

Sí, sí estoy muy satisfecha, he podido hacer lo que tenía pensado, por ejemplo, sí quería tener más contacto con los docentes, conocer y apoyarlos, sí he logrado hacer eso, a mí me llena mucho el hecho de ir a las comunidades y que los niños te reconozcan, que sepan quién eres, y que los maestros te aprecien y te tengan confianza, entonces sí ha superado mis expectativas [A1, comunicación personal, 20 de octubre del 2019].

Los aspectos reconocidos como principal fortaleza por los asesores se relacionan con su capacidad de socializar y acercarse con los docentes, encontrar las palabras adecuadas para iniciar una charla o asesoría sin que ellos se sientan juzgados o evaluados; sus formas de dar recomendaciones sin que se perciban como indicaciones o sin dar un mensaje de que ellos no saben y el asesor sí.

Como área de oportunidad en su práctica reconocen que lo concerniente a la asesoría en sí es en lo que necesitan trabajar más, formas específicas para brindar asesoría, para acompañar a los docentes, como dar talleres que sean muy prácticos.

Este es un reclamo sentido de los actores para sus autoridades, la urgencia de que se oferten más procesos de capacitación para la mejora de sus funciones, en específico talleres que los lleven a reflexionar sobre su práctica y la de los demás, para fortalecerla.

Por su parte, los docentes destacan que el acompañamiento del ATP es eficaz, todos coinciden en destacar que mantienen buena comunicación y relación de trabajo con sus asesores, lo que les permitió tomar acuerdos para mejorar sus prácticas pedagógicas y además fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

El acompañamiento brindado se ha centrado en las siguientes acciones: observación del trabajo que realizan considerando las necesidades de los alumnos, brindan materiales de apoyo para el desarrollo de las actividades pedagógicas, los asesoran para el tratamiento de las asignaturas de español y matemáticas y en la construcción de estrategias didácticas; así se expresa el D2: “Durante estos dos ciclos ha estado viniendo constantemente, ha llevado el seguimiento, y yo pienso que, si en cuestiones de seguimiento me ha fortalecido, también en evaluación y, pues estamos en proceso con ese tema” (comunicación personal, 24 de junio del 2019).

Me gusta mucho el acompañamiento que me brinda la maestra, ella tiene apoyándome cerca de dos años y la verdad está al pendiente de las necesidades de mi grupo en relación con la lectura y escritura. Me proporciona diversos materiales para ponerlos en práctica con ellos y en la siguiente visita revisaremos cómo nos fue con la puesta en práctica de la actividad [D3, comunicación personal, 25 de junio del 2019].

También se tuvo como comentario el hecho de que “nos ha traído material, nos ha compartido estrategias, pero también hemos tenido capacitación de manera virtual; tuvimos la fortuna de estar con un español en videoconferencias, un catedrático, pero no recuerdo su nombre” (D5, comunicación personal, 26 de junio del 2019).

En resumen, las opiniones de los supervisores respecto a la percepción que tienen de sus asesores son buenas y además se sienten fortalecidos en el trabajo y apoyo que reciben, sin embargo, es importante mencionar que en un solo caso se considera poco relevante seleccionar a los ATP a través de un examen y no considerar la experiencia que han adquirido en su trabajo al realizar las tareas de asesoría y acompañamiento con los docentes de educación básica.

Aunque los asesores perciben poca valoración y reconocimiento de sus tareas por parte del sistema, destacan su función como relevante e interesante. Además consideran que los procesos formativos recibidos les permitieron tener claridad en el desarrollo de la función que desempeñan y como área de oportunidad son conscientes de que requieren conocer más formas específicas para brindar asesoría y acompañamiento a los docentes; también solicitan que se les brinden más ofertas de capacitación que les permita mejorar su función.

Desde el punto de vista de los docentes sobre la percepción que tienen de los asesores, ellos la destacan como eficaz, mantienen buena comunicación y relación de

trabajo, lo que les permite tomar acuerdos para mejorar su práctica pedagógica y fortalecer los aprendizajes de sus alumnos. Al respecto de la percepción que los asesores tienen acerca de sus propias funciones, Antezana y Villarreal (2013) mencionan que cuando ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, es decir, cuando se viven procesos sistemáticos, dinámicos e integrales de apoyo, colaboración y ayuda, “centrados en el aprendiz, que implican ir en la misma dirección, en una relación de horizontalidad” (Villarreal et al., 2015, p. 24), se avanza en la configuración de una identidad profesional de asesor acompañante, por tanto, la percepción de sí mismos como asesores mejora.

Capacitación

Cada supervisor establece cómo capacita a sus ATP, de tal manera que se encontró que realizan algunas actividades a manera de fortalecer la función asesora:

1. Mediante reuniones mensuales o a través del Consejo Técnico de Zona (CTZ) se analizan las situaciones que permitan identificar áreas de oportunidad (S01, S02).
2. Se les otorgan facilidades para la asistencia a cursos o capacitaciones (S01, S02).
3. Se les permite participar en las reuniones del Consejo Técnico de Sector (CTS) (S01).
4. Analizan en colegiado documentos relacionados con la asesoría (S01, S02).
5. Diálogo y comunicación sobre sus funciones (S03, S04, S06).
6. Análisis de proyectos para acompañar a las visitas de Consejo Técnico (S05).
7. Capacitación para que sepan cómo elaborar un proyecto de intervención (S06).

Los asesores de la primera generación manifiestan haber recibido buena cantidad de procesos de formación, sobre todo los relacionados con su función y con el periodo de inducción que vivieron, básicamente tenían dos propósitos, prepararlos para el examen y obtener su clave y, por supuesto, para mejorar su función.

Sin embargo, los de la segunda generación percibieron menos apoyo, básicamente recibían orientación de los docentes de la primera generación, pero procesos oficiales fueron pocos, entre ellos el del SATE. Sí participaron en diversos procesos, pero fue por gestión propia, gracias a las redes de colaboración que se fueron formando.

En conclusión, aunque los supervisores de manera particular brindaron información clara sobre la capacitación brindada a los asesores de sus zonas escolares, para fortalecer su función, son los mismos asesores los que expresaron la necesidad de más apoyo y orientación en procesos de capacitación oficiales que les permitan lograr un mejor desempeño de su función y puedan resolver e intervenir en las diversas necesidades y procesos que requieran sus docentes.

Yurén (2015) identifica a la capacitación como un elemento intrínseco a la formación docente, entendida como:

Conjunto de procesos y programas que tienen la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias, y motivaciones nuevas y ya adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se presentan como profesional en el campo educativo [p. 31].

En este sentido, la formalización de procesos de capacitación para los asesores es indispensable para que desarrollen las competencias requeridas para cumplir con las funciones que el SATE exige.

CONCLUSIONES

Esta investigación cualitativa realizada mediante el estudio de caso inició con la intención de conocer la percepción de los docentes, ATP y supervisores respecto a la asesoría brindada en educación básica, los actores entrevistados manifestaron que la asesoría y acompañamiento brindado por los ATP era adecuada, acudieron para apoyarlos en las necesidades de aprendizaje que presentaron los alumnos y además les brindaron materiales y estrategias didácticas para el tratamiento de diversos temas de las asignaturas de español y matemáticas. Sin embargo, se aprecia la necesidad de mayor profesionalización o capacitación para la mejora de las competencias, por ejemplo, a pesar de que el grupo de asesores quienes compitieron por desempeñarse en esta función se sometieron en un proceso de preparación, esta es insuficiente y demandan un trayecto formativo específico.

La percepción de los docentes respecto al trabajo de los asesores es buena, reconocen en ellos experiencia, sin embargo, el tiempo que dedican los asesores en ganar su confianza y demostrar sus capacidades podría invertirse en el proceso de asesoría; las funciones, experiencia, así como el reconocimiento de la relevancia de la labor que realizan son factores que influyen en la identidad profesional, cuando esta se encuentra instalada es más sencillo proyectar confianza en el otro. Uno de los aspectos en que el sistema puede contribuir para la consolidación de dicha identidad es con la clara definición de las funciones, área en que, a pesar de estar inclinada hacia las labores académicas, se aprecian algunas de índole administrativo que, en el enfoque actual, no le corresponden al asesor.

Al respecto de lo administrativo no se encontró indicio que dé cuenta de que la carga administrativa obstaculice el trabajo del asesor, el factor que sí incide es el tiempo, al ser varias las escuelas que deben atenderse y diversas las actividades, acudir cada vez que los docentes requieren su apoyo es difícil.

Actualmente, el SATE como se planteó en la reforma educativa del 2013 ha sufrido modificaciones, aunado a ello, quienes se desempeñan como asesores ya no cuentan con una categoría institucionalizada como se propuso en ese año, lo que representó un paso atrás en la consolidación de la identidad profesional. La investigación da cuenta de aspectos positivos como el reconocimiento de la importancia de la función, pero también de aspectos susceptibles de mejora que deben atenderse, como la profesionalización y la definición de funciones del asesor. Se cree necesario repetir esta investigación en otro momento para hacer comparaciones en el tiempo.

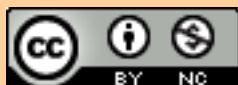
REFERENCIAS

- Abarca, L. C., Bazán-Ramírez, A., Ruiz, E. T., y Simons, D. C. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(14), 1-19. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458101016/553458101016.pdf>
- Antezana, C. N., y Villarreal D., A. L. (2013). Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(57), 299-307. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630152014.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas*. 41, 1-48. http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bonilla S., K., y Ferra T., G. E. (2021). Comunidades virtuales e innovación: propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1102. 1-24, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1102
- CONAEDU [Consejo Nacional de Autoridades Educativas] (2017, mar. 13). *El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y el asesor como figura clave*. [presentación en PPT]. XXXVIII Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. <https://docplayer.es/93645590-El-servicio-de-asistencia-tecnica-a-la-escuela-sate-y-el-asesor-como-figura-clave-marzo-13.html>
- Cordero A., G., Fragoza G., A., y Vázquez C., M. D. Á. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004
- DNFE [Dirección Nacional Finlandesa de Educación] (s.f.). *Sistema educativo de Finlandia. Aprendizaje de alta calidad para todos*. <https://www.globaleducationpark-finland.fi/es/sobre-global-education-park-finland/sistema-educativo-de-finlandia#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20gratuita%20en,los%20servicios%20sanitarios%20son%20gratuitos>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2013, sep. 11). Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD]. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill Education.
- Mayan, M. d. J. (2001) *Una introducción a los métodos cualitativos. Un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press.
- MEC [Ministerio de Educación y Cultura] (s.f.). *El sistema educativo*. <https://www.mec.gov.py/cms/>
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Ministerio de Educación en Chile (2019, dic. 21). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de

- Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-238). Gedisa.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2013). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>
- SEP (2017a). *Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión (PPI)*.
- SEP (2017b). *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- SEP (2021, mar. 12). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas, Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1172>
- SEP (2021, dic.). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1545>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed.). Morata.
- Vasilachis de G., I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Villarreal D., A. L., Reyes I., B. E., y Solís C., A. (2015). *Asesoramiento académico en el aula*. Pearson.
- Yurén, T. (2015). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Pomares-Corredor.

Cómo citar este artículo:

Egure Tovalín, O., Reyes Ibarra, B. E., y Solís Campos, A. (2022). El ATP en escuelas de educación básica. Un estudio de caso. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1582. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1582



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.