

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA IDENTIDAD DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: UN ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO

XOCHITL YULETH OCHOA RAMOS

CD. VICTORIA, TAM.

MAYO DE 2024

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA IDENTIDAD DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: UN ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO

XOCHITL YULETH OCHOA RAMOS

CD. VICTORIA, TAM.

MAYO DE 2024

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

C. XOCHITL YULETH OCHOA RAMOS

P R E S E N T E.-

JUNIO, 2024

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado "LA IDENTIDAD DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: UN ACERCAMINETO DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO"; opción: Tesis, XOCHITL YULETH OCHOA RAMOS a propuesta del tutor el C. MTRA. ALEJANDRA LÓPEZ CEPEDA, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.


ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN DE UPN
UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.
MTRA. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

La elaboración del presente documento ha implicado un largo camino recorrido, por ello, agradezco, primeramente, a mi asesora de tesis, Mtra. Alejandra López Cepeda, por todas sus enseñanzas, por su paciencia y ánimos para seguir adelante en cada paso. También, a la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 281) y a los docentes que fueron parte del programa de la Maestría en Educación Básica, sin duda, cada uno de ellos aportó una experiencia positiva y significativa tanto en lo personal como en lo profesional.

Por otra parte, expreso mi gratitud al pilar de mi vida, mi familia, en especial a mi esposo e hijos, por su amor infinito y su enorme comprensión por el tiempo que le he dedicado a este trabajo, así como a mis padres y a mi suegra, quienes han apoyado en el cuidado de mis hijos en mi ausencia, han sido pieza clave para que este logro fuera posible.

Resumen

La presente investigación se realizó con la finalidad de comprender cómo el asesor técnico pedagógico (ATP) de Educación Primaria construye y fortalece su identidad profesional a través del trabajo colaborativo con otros ATP de su mismo nivel y sector educativo mediante un taller reflexivo presentado de manera virtual. La indagación se llevó a cabo con un enfoque metodológico cualitativo conducido mediante la investigación-acción en la que participaron seis asesores técnico pedagógicos adscritos a distintas supervisiones escolares, cinco de un mismo sector educativo y uno de otro sector, ambos perteneciente al nivel de Educación Primaria en el estado de Tamaulipas. Esta estrategia de taller reflexivo tuvo como objetivo promover el trabajo colaborativo y reflexionar sobre la práctica profesional del ATP para lograr un acercamiento a su identidad, se llevó a cabo en cuatro sesiones en modalidad a distancia. Como resultado de la etapa de intervención se obtuvieron tres categorías de análisis, cada una con sus respectivas subcategorías: 1) Influencias en el fortalecimiento de la identidad del ATP; 2) La asesoría técnico pedagógica; y 3) El trabajo colaborativo en la asesoría técnico pedagógica. El hallazgo más relevante fue que existen diversos factores que convergen para favorecer la identidad del ATP, entre ellos, destaca el trabajo colaborativo, la formación académica, la experiencia profesional, las características de cada ATP, las motivaciones y satisfacciones personales, así como las percepciones que tienen de sí mismos.

Palabras clave: Asesor Técnico Pedagógico, identidad profesional, trabajo colaborativo.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción	4
Contextualización política educativa	4
Planteamiento del problema	7
Contexto del problema	10
Estudios que han investigado el problema	10
Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad	14
Propósito	15
Justificación	15
Capítulo 2. Revisión de la literatura	17
La práctica profesional del asesor técnico pedagógico	17
Construcción de la identidad del ATP como profesional de la educación	19
El deber ser del ATP y su realidad en la práctica profesional	24
Trabajo colaborativo e identidad docente entre asesores técnico pedagógico	26
Capítulo 3. Metodología	30
Enfoque y método de investigación	30
Sujetos de estudio	32
Técnicas e instrumentos	32
Procedimiento metodológico	34
Análisis de datos	36
Aspectos éticos	37
Capítulo 4. Resultados	40
Resultados de la etapa o fase diagnóstica	40
Resultados de la etapa o fase de intervención	44
1. Influencias en el fortalecimiento de la identidad del ATP	44
a) Formación académica y experiencia profesional del ATP	44
b) Percepciones sobre la práctica profesional	46

c) Características personales que favorecen el desarrollo de la asesoría	49
d) Motivaciones y satisfacciones personales	50
2. La asesoría técnico pedagógica	52
a) Luces y sombras de la profesión	53
b) Habilidades adquiridas durante la asesoría	55
c) La asesoría técnico pedagógica desde la modalidad a distancia	56
3. El trabajo colaborativo en la asesoría técnico pedagógica	59
a) Experiencias del trabajo colaborativo en la práctica Cotidiana	59
b) La autoevaluación del taller reflexivo	61
Conclusiones	64
Referencias	65
Apéndice A. Cuestionario sobre asesoría técnico pedagógica	70
Apéndice B. Registro de observación videograbado sesión 1	72
Apéndice C. Registro de observación videograbado sesión 2	77
Apéndice D. Registro de observación videograbado sesión 3	80
Apéndice E. Registro de observación videograbado sesión 4	83
Apéndice F. Estrategia de intervención sesión 1	86
Apéndice G. Estrategia de intervención sesión 2	90
Apéndice H. Estrategia de intervención sesión 3	93

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se presentan los lineamientos de la política educativa actual, enmarcada en el contexto internacional, la cual establece requerimientos para la formación de un nuevo tipo de ciudadano acorde a las necesidades de un mundo globalizado, interconectado a través de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Además, se plantea el problema de investigación, su delimitación, propósitos, e importancia para una audiencia (justificación) y estudios actualizados que han abordado la problemática.

Con la intención de comprender cómo el asesor técnico pedagógico (ATP) de Educación Primaria construye y fortalece su identidad profesional a través del trabajo colaborativo con otros ATP se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo fortalecer la identidad profesional del ATP mediante el trabajo colaborativo?

Contextualización política educativa

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) está constituida por 33 países, uno de ellos, México. Esta organización permite que los países miembros compartan experiencias políticas con el objetivo de buscar respuesta a problemáticas comunes.

Una de las problemáticas comunes, son los bajos resultados educativos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por esta razón, se buscó fortalecer el sistema educativo de cada país por medio de acuerdos, enfocados en optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar.

Los acuerdos OCDE-México son los siguientes: definir la enseñanza eficaz, atraer mejores candidatos docentes, fortalecer la formación inicial docente, mejorar la evaluación inicial docente, abrir todas las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar, definir un liderazgo escolar eficaz, profesionalizar la formación y el nombramiento de directores, construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas, incrementar la autonomía escolar, garantizar el financiamiento para todas las escuelas, fortalecer la participación social y crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Además, existen acuerdos internacionales, estos son: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, tener una visión ampliada de la educación, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje (conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores), ampliar los medios y el alcance de la Educación Básica, mejorar las condiciones de aprendizaje (nutrición, cuidados médicos y apoyo físico y afectivo), desarrollar políticas de apoyo (social, cultural y económico), movilizar los recursos (financieros y humanos, así como públicos, privados y voluntarios), así como solidaridad internacional.

Con estos acuerdos se espera que los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales se eleven con respecto a los años anteriores y que la enseñanza en México sea eficaz con la finalidad de elevar la calidad educativa.

A partir de la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), señalado en el artículo 41, se formalizó la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) considerándola como una promoción, con la finalidad

de que existiera un asesoramiento eficaz a los docentes que contribuyera a mejorar su práctica, así como también, los resultados educativos.

Con la Reforma Educativa de la Educación Básica (RIEB) se diseñaron nuevos planes y programas de estudio enmarcados en el Nuevo Modelo Educativo, fueron llamados Aprendizajes Clave y se buscó poner a las escuelas y a los estudiantes al centro del sistema educativo para que con ello exista una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Posteriormente, en el año 2019, a partir de la reforma a los artículos 3°, 31 y 73 constitucional, se aprobó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, derogándose así, la Ley General del Servicio Profesional Docente, antes mencionada. Con esta nueva Ley, la Asesoría Técnica Pedagógica pasó de ser una promoción a un reconocimiento en la función, aunque conservaba los mismos propósitos.

Derivado de estas reformas, surge un nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana donde se reconoce la obligatoriedad que tiene el estado para garantizar el derecho a la educación desde el nivel inicial hasta el superior.

Sin embargo, la situación que vive cada escuela de acuerdo con su contexto educativo, la escasa participación de padres de familia en la educación de sus hijos, la falta de recursos, la formación continua de los docentes, el rezago académico que dejó la pandemia derivada del COVID-19, entre otros, no han permitido que estos propósitos se cumplan en su totalidad.

En ese sentido, el trabajo docente requiere asumir un gran compromiso, tanto con el alumno como con la sociedad, por tanto, es importante, que los docentes se tomen el tiempo para reflexionar sobre la propia práctica docente,

reconocer los aspectos positivos y negativos, que los incite a transformar para mejorar. Contar con la aspiración de ser cada día mejores en el quehacer docente y dejar de preocuparse únicamente por los resultados educativos, por terminar los contenidos o por la disciplina. Hay que reconocer que se trabaja con seres humanos, que ven al docente como un guía y que alguno de ellos querrá seguir los mismos pasos.

Para lograr establecer compromisos para la mejora es indispensable el trabajo colaborativo, la reflexión y el diálogo entre la comunidad educativa. Es por ello, que en el presente documento se incorpora el trabajo colaborativo como una modalidad que permite la interacción de sujetos con objetivos comunes, experiencias y necesidades, las cuales pueden enriquecer su práctica y de esta manera fortalecer, además, su identidad profesional.

En esa dirección, se conceptualiza la identidad como el ser y hacer del ATP, es decir, una persona “con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro, Fortuol y Rosas, 1999, p. 29), en otras palabras, cómo las características de la vida personal de cada individuo se entremezclan con su vida laboral para dar sentido a la propia identidad.

Planteamiento del problema

Para plantear un problema de la práctica docente en donde el centro de indagación son los ATP, es imprescindible señalar algunos referentes políticos relacionados con ello. Al respecto, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en el artículo 73, refirió que:

La asesoría técnica pedagógica, es una función en la que los docentes participantes proporcionan apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del educando (p. 27).

Durante el diagnóstico se aplicó un cuestionario a los ATP (ver Apéndice A) con la intención de identificar la percepción que éstos tenían sobre la función que realizan en el cual existe coincidencia en que la principal función del ATP es asesorar, apoyar y brindar acompañamiento a docentes, tal como lo marcan los parámetros, perfiles e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica. Sin embargo, todas las funciones que aquí se enmarcan difícilmente se llevan a cabo en la realidad de la práctica, dado que, aun cuando se realizan las visitas de asesoría y acompañamiento, en muchas ocasiones el ATP dedica mayor tiempo a realizar funciones administrativas en apoyo a la supervisión escolar, que consisten en la asistencia a eventos de zona o en el manejo de programas estatales o federales dirigidos a las escuelas. Todo esto ocasiona que se dedique mucho tiempo de la función académica en actividades no pedagógicas y, por consiguiente, no se dé seguimiento constante a las visitas de asesoría y acompañamiento.

A su vez, los ATP también manifestaron tener distintas dificultades al desempeñar su función, como la falta de cursos de capacitación, carencia de conocimiento o claridad por parte de los diferentes agentes educativos sobre las funciones que debe realizar el ATP, certeza laboral, falta de apoyo por parte de las autoridades escolares, dependencia al supervisor escolar en la toma de

decisiones y la barrera de algunos docentes a recibir sugerencias de personal que en ocasiones consideran con menor experiencia como docentes frente a grupo. Además, se encontró que los ATP no trabajan de manera colaborativa entre ellos mismos, ya que oficialmente no existe un espacio que les permita reunirse a compartir experiencias, planear actividades de asesoría ya sea por zona escolar o por sector educativo, únicamente uno de los encuestados afirmó trabajar en conjunto con otro ATP de su mismo centro de trabajo (C1).

Si bien, en su momento, existió un proceso de inducción al promocionarse en la función de ATP (durante un periodo de dos años), los cursos ofertados durante este periodo eran insuficientes para aprender a ser ATP, las respuestas dadas en el diagnóstico muestran que en realidad se aprende a ser ATP durante la práctica y que la identidad profesional está en construcción permanente.

Aunado a lo anterior, una de las problemáticas que se ha encontrado es que no existe un seguimiento a las actividades planteadas en el Plan Anual de Trabajo, así como tampoco rendición de cuentas del trabajo de asesoría, el ATP carece de autonomía, dado que, para poder llevar a cabo la asesoría y el acompañamiento a docentes, éste debe contar con el permiso tanto del supervisor como de los directores de escuela para ingresar a la escuela y por consiguiente a las aulas de clase.

Asimismo, dentro del sector educativo no se han unificado criterios para trabajar durante el ciclo escolar, en las reuniones mensuales se abordan temas únicamente administrativos, dejando de lado lo pedagógico. Cabe mencionar, que no existe un espacio para reuniones periódicas en el que se pueda trabajar de manera colaborativa, compartir e intercambiar experiencias y planear actividades

técnico-pedagógicas que involucren a las distintas zonas que conforman el sector escolar y que, por ende, permitan la mejora de la práctica profesional.

Por tal motivo, se consideró importante explicitar y analizar de una manera crítica los saberes pedagógicos que cada ATP ha interiorizado, los cuales se hacen concretos en las metas que se propone alcanzar al realizar su trabajo.

Asimismo, la reflexión crítica conduce a la confrontación de ideas y experiencias, por consecuencia, los ATP no pueden mantenerse al margen de las formas de trabajar de sus otros compañeros, puesto que, la práctica cotidiana para que pueda generar cambios positivos, sólo es posible a través del trabajo colaborativo en donde los involucrados puedan aprender unos de otros.

Con base en ello se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la identidad del ATP mediante el trabajo colaborativo?

Contexto del problema

La investigación se llevó a cabo con seis ATP adscritos a distintas supervisiones escolares dentro de un mismo sector educativo del nivel de Educación Primaria. En este sector educativo en particular, cada supervisión escolar cuenta con al menos dos ATP ya sea por promoción (mediante la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras) o por reconocimiento (elegido por su jefe inmediato superior). El trabajo de asesoría se lleva a cabo en las distintas escuelas que conforman cada zona escolar a la que se está adscrito, las cuales en su mayoría pertenecen al área urbana.

Estudios que han investigado el problema

Existen numerosas investigaciones respecto al problema de estudio, los cuales son referentes interesantes que desde diferentes perspectivas ayudarán a

comprender la relevancia de la problemática.

Una investigación relacionada con el problema es la que realizó Tinajero (2014): *Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural*, con el objetivo de conocer las funciones que los asesores desarrollan en los centros escolares, para evidenciar su correspondencia con las estipuladas en la normativa oficial. Recopiló informes semestrales presentados por nueve asesores de primaria de la Coordinación Estatal de Educación Indígena del estado de Baja California en los que describen brevemente las problemáticas detectadas, la intervención, los resultados y las sugerencias dadas. Capturó estos informes en una base de datos para llevar a cabo un análisis de contenido deductivo. Como resultado, pudo señalar que los asesores apoyan a los docentes en dos aspectos: planeación didáctica con pertinencia lingüística y cultural, y fortalecimiento de la didáctica de enseñanza de las matemáticas, el español y las ciencias.

Por su parte, Cordero, Vázquez y Luna (2015) en: *Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica*, realizaron un proyecto en dos etapas de trabajo: En la primera, definieron el encuadre teórico para el diseño del perfil e hicieron un análisis de contenido de la normativa vigente mexicana. Como resultado de este análisis, generaron una primera propuesta de tres niveles para el perfil: dominio, subdominios y competencias de la función de asesoría pedagógica; en la segunda etapa, conformaron tres comités de trabajo (el técnico para la elaboración de los parámetros para cada una de las competencias, el académico para la elaboración de indicadores por cada subdominio y el de validación para revisión de los trabajos) integrados por

profesores, asesores, directores y supervisores de todos los niveles educativos de una entidad federativa de México. Los resultados mostraron un alto grado de acuerdo con el trabajo desarrollado por los comités y finalmente se presentó un ejemplo de perfil validado, así como recomendaciones generales para su uso.

Con relación al constructo de identidad profesional, Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016) realizaron una investigación titulada: *Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche*, en la que exploraron la construcción de la identidad profesional de docentes formados en Pedagogía Básica Intercultural para trabajar en contexto mapuche. Implementaron un diseño descriptivo y comparativo, utilizando la metodología educativa, aplicaron encuestas de identidad profesional a docentes considerando elementos cuantitativos y cualitativos. Con los resultados identificaron ejes sobre los cuales se organizan los procesos de identidad docente, en los que destacan el contexto, la lengua y la identidad étnica.

Por otro lado, Sadovsky, et al. (2016) investigaron las: *Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes, e investigadores en didáctica de la matemática*. La investigación estudió la producción matemático-didáctica que tiene lugar en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes y directivos e investigadores en didáctica de la matemática. Reflexionaron en torno a los modos de problematizar el conocimiento matemático con los docentes y a la complejidad de la construcción de un proceso colaborativo. Los resultados destacaron que en el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes interpela una clásica división del trabajo según la cual la enseñanza es para los docentes el desarrollo de una práctica, y para los investigadores un campo de

indagación.

Desde otra perspectiva, Cruz-Abarca, et al. (2017) titulada: *Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica*, la cual es un estudio cualitativo realizado con la finalidad de describir los procesos que configuran la formación de la identidad profesional del ATP de educación básica en el estado de Morelos, con base en tres dimensiones: a) estructura y contexto, y reformas educativas-curriculares; b) práctica profesional; y c) recursos y referentes individuales. Participaron diez ATP comisionados en Centros de Maestros, Supervisiones y en el Centro de Actualización Magisterial de Morelos. Se utilizaron entrevistas, las cuales permitieron describir las condiciones en que los ATP construyen sus prácticas: falta de un plan formativo dirigido al ATP, estructura y contexto organizacional vertical, falta de capacitación, trabajo bajo presión, funciones extra a las de asesoría, entre otros. Además, se logró reconocer la importancia de las instituciones educativas en la relaciones y significados que contribuyen a la construcción subjetiva de la identidad profesional del ATP.

Por su parte, Navarro, López y Hernández (2017) realizaron un estudio de caso titulado: *El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado*, con una estrategia de aprendizaje colaborativo entre 11 profesionales de la educación que trabajan en específico con alumnos con autismo en Sevilla España. Los resultados indicaron que el trabajo planificado y consensuado ofrece una garantía de calidad que camina hacia la mejora en educación, también, que el grupo de trabajo ofrece seguridad profesional, favorece la consecución de objetivos comunes y evita el aislamiento profesional de los profesores.

Desde otro enfoque, Díaz (2018) indagó acerca de: *La formación personal del asesor de preparatoria abierta como configuración de su identidad educativa*, trató de desarrollar posibles conexiones entre la configuración de su identidad como asesor y la formación que lo acompaña. Este estudio se fundamentó en una metodología de investigación cualitativa con un enfoque narrativo, en la que participaron seis asesores de preparatoria abierta y utilizó las técnicas de entrevista abierta y bitácora de campo. Los hallazgos sitúan al asesor de preparatoria abierta como un actor educativo que estructura su quehacer pedagógico en referencia a su contexto familiar, social y de trayectoria académica, estableciendo sus experiencias personales y la integración de éstas en su labor para la configuración de su identidad.

Por su parte, Bonilla y Ferra (2021) realizaron una propuesta de innovación educativa titulada: *Comunidades virtuales e innovación: propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria*. Con base en la metodología de investigación-acción, realizaron un diagnóstico y valoración de la pertinencia del acompañamiento técnico-pedagógico en una zona escolar de telesecundarias federales, lo que los condujo a implementar y dar seguimiento a una comunidad virtual de aprendizaje, en el cual el trabajo colaborativo se concretó en el diseño de situaciones didácticas con miras a fortalecer la intervención docente en las aulas.

Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad

En las distintas investigaciones se ha observado que existe poca relación con el nivel de Educación Primaria, asimismo, se han encontrado estudios tanto de trabajo colaborativo como de identidad profesional entre distintos actores

educativos, sin embargo, existen muy pocos que hablen específicamente del trabajo colaborativo entre los ATP y de la construcción de su identidad.

Se han encontrado investigaciones sobre identidad profesional docente, pero a pesar de que el ATP se relaciona directamente con éstos, es importante recordar que es distinto trabajar con adultos que con alumnos de Educación Primaria. El ATP también se desenvuelve con otros actores educativos como directivos, supervisores o jefes de sector que inciden considerablemente en el fortalecimiento de su identidad profesional.

Por lo tanto, resulta relevante la presente indagación, dada la escasa investigación sobre la relación de ¿cómo incide el trabajo colaborativo de los ATP en la construcción permanente de su identidad profesional?

Propósito

El propósito de esta investigación de estudio cualitativo fue comprender cómo el ATP de Educación Primaria construye y fortalece su identidad profesional a través del trabajo colaborativo con otros ATP de su mismo nivel y sector educativo mediante un taller reflexivo presentado de manera virtual.

Justificación: importancia para una audiencia

Un estudio sobre la construcción y el fortalecimiento de la identidad profesional del Asesor Técnico Pedagógico en un contexto de trabajo colaborativo es importante en primera instancia para comprender los cambios y transformaciones a los que se enfrenta un docente al promocionarse a esta categoría o función y cómo el trabajo colaborativo contribuye a un mejor ejercicio de su profesión de asesoría y acompañamiento; en segundo lugar, permitirá entender que el desarrollo de esta profesión constituye una responsabilidad

compartida entre todos los profesionales de la educación; y por último puede ser útil como referente para que autoridades educativas consideren incluir en los diseños curriculares de formación inicial tanto la identidad profesional como las funciones y responsabilidades de otras figuras educativas que conforman el amplio sistema educativo mexicano a los que podrían promocionarse, como lo es la figura del ATP.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En el presente capítulo se aborda la literatura que se ha revisado para sustentar teóricamente el problema de investigación, es decir, conocer las perspectivas y aportes que tienen diversos autores sobre éste.

La práctica profesional del asesor técnico pedagógico

Cuando se habla de educación inmediatamente se viene a la mente la escuela, los maestros, los alumnos, e incluso, se puede pensar en directivos y supervisores escolares, pero pocos recuerdan al ATP. Si se pregunta a los docentes sobre esta figura muchos dirán que son quienes “supervisan” o “fiscalizan” su trabajo. Sin embargo, su función va más allá, son los encargados de apoyar al docente a reflexionar sobre su propia práctica con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza.

La ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Artículo 73 (2019), destacó que:

La asesoría técnica pedagógica, es una función en la que los docentes participantes proporcionan apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del educando (Diario Oficial de la Federación, 30-09-2019, p. 27).

Asimismo, en el artículo 75, expresó los propósitos que tiene la asesoría técnica pedagógica:

I. Acompañar, apoyar, asesorar y recomendar a los colectivos docentes conforme a las necesidades de mejora de las prácticas educativas

detectadas, a partir de las evidencias, observaciones, visitas y requerimientos expresados por estos colectivos, así como de los procesos y resultados de aprendizaje de los educandos, y

II. Favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela (p. 28).

A partir de esta Ley, se emitieron los Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (2019a), en el cual se reconoce al ATP por promoción como un “agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas” (p. 21). Además, se desarrolló el Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica que establece dominios que permiten organizar atributos presentados como criterios e indicadores que son deseables en la función del ATP:

1) Asumir su función profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; 2) Conocer las prácticas de las maestras y los maestros, así como la cultura de las escuelas donde laboran; 3) Favorecer la mejora de las prácticas de las maestras y los maestros; 4) Colaborar con la supervisión de zona escolar y propiciar la vinculación entre escuelas y las familias, comunidades e instancias de apoyo (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 9-19).

Esta ley, los lineamientos y los dominios son considerados como una guía de formación permanente para el ATP, dado que rigen su forma de trabajar y el

desempeño en su función.

De ámbitos: a) Mejora de la práctica docente b) Funcionamiento y organización de la escuela y c) Evaluaciones interna y externa.

De lo anterior, se destaca que el ATP lleva a cabo su quehacer profesional directamente con los docentes de grupo con la finalidad de favorecer las prácticas profesionales de los mismos y, por ende, éstas se vean reflejadas en mejores resultados de aprendizaje en los alumnos.

Construcción de la identidad del ATP como profesional de educación

Para Castells (2001) la identidad es el “proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28).

Desde esta perspectiva:

Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización” [...] las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, pero sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización (Giddens, 1991 como se citó en Castells, 2001, p. 29).

Por consiguiente, la identidad profesional se refiere al sentido que cada persona le da a su profesión, cómo se definen, cómo asumen las tareas que le son propias y su perspectiva de acuerdo con las relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas. Descartes (siglo XVII) señaló que, sin el conocimiento de nuestros procesos de pensamiento no se tendría sentido de identidad.

Para una mejor comprensión de la identidad, es necesario conocer los procesos cognitivos, dado que, a través de éstos funciona la cognición. Los procesos cognitivos están principalmente dirigidos a comprender los fundamentos de la actividad mental y del comportamiento humano. Uno de los procesos cognitivos es la percepción, proceso en el que cada individuo organiza la información recibida, según sus deseos, necesidades y experiencias.

Desde esta perspectiva:

La percepción no es sólo una cuestión biológica, sino también psicológica. [...] Al percibir construimos activamente el mundo, lo cual significa sostener que la percepción no es un proceso pasivo, sino activo. En algunas ocasiones debemos interpretar los datos sensoriales y añadir imaginariamente elementos faltantes. [...] La percepción está gobernada por factores cognitivos y fisiológicos. [...] Percibir es una forma de interpretar datos; aunque el individuo no lo sepa (Cosacov, 2010, p. 222-226).

La forma en que el individuo se perciba a sí mismo influye de manera significativa en la construcción y fortalecimiento de nuestra identidad. No todos los individuos piensan y perciben las cosas de la misma manera debido a las experiencias personales que cada uno ha tenido a lo largo de su vida, por lo cual se hacen interpretaciones que son propias de cada individuo y que forjan su identidad.

Para Prieto Parra (2004), “la construcción de la identidad profesional es un proceso -individual y colectivo- que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional” (p. 29).

Para llegar a ser ATP se requiere una formación inicial en educación, no obstante, las funciones que realiza requieren otros conocimientos que no se adquieren durante su formación inicial, sino mediante la práctica, experiencias y cursos de capacitación y actualización. Por ejemplo, al trabajar de ATP se hace necesario que conozcan sobre asesoría, apoyo, acompañamiento, andragogía, entre otros. Este cambio de función conlleva a “la necesidad de reconstruir y construir su identidad profesional, como uno de los caminos para fortalecer su profesión y con ello, mejorar el servicio que ofrecen” (Prieto Parra, 2004, p. 30).

Desde otra perspectiva, Imbernon y Canto (2013) señalaron que “la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y, quizá, no el decisivo” (p. 4). Concluye en la necesidad de que en los diseños curriculares de la formación inicial se “consideren el desarrollo de la identidad profesional del docente que apoye su compromiso y dedicación para que se desempeñe eficazmente” (p. 11).

Si bien, la figura del ATP ha existido desde hace mucho tiempo, sus funciones y responsabilidades han cambiado conforme los años, como lo dice Ponce Grima (2019) “está claro que el ATP no es una figura instalada, consolidada. Se trata de una nueva, posible, profesión en construcción, para el cual se deben abrir nuevas brechas y trazar nuevos atajos” (p.44).

El autor hace esta referencia porque no fue sino hasta el año 2013 que se reconoció la figura del ATP como una promoción, es decir, el docente frente a grupo o el directivo contaba con la posibilidad de concursar para promocionarse y acceder a este puesto, de esta manera fue que se comenzó a priorizar el carácter académico en esta función. Por tal motivo, para la evaluación se emitieron los

Perfiles, Parámetros e Indicadores para el personal con funciones de asesor técnico pedagógico (PPI) que sirvieron como una guía formativa para quienes pretendían promocionarse al cargo de ATP, siendo éste el comienzo de su formación. Una vez aprobada la evaluación y asignado a la función de ATP, se iniciaba un proceso de inducción que duraría dos años, periodo en el cual estaba sujeto a cursos en línea sobre la asesoría técnico-pedagógica, dando inicio a su vez, al desarrollo de su práctica como ATP.

Por su parte, Fierro, Fortoul y Rosas (2010) refirieron que la construcción de la identidad tiene que ver con la práctica profesional y se vuelve compleja debido a las múltiples relaciones que ésta contiene: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral (p. 28).

La dimensión personal se refiere a las cualidades, características y dificultades propias y cómo éstas se enlazan con la trayectoria profesional; la dimensión institucional hace referencia a las decisiones y prácticas profesionales de acuerdo con las normativas institucionales; la dimensión interpersonal tiene que ver con las diferencias individuales, la relación con los otros y el ambiente de trabajo.

Por otra parte, la dimensión social se relaciona con la reflexión del quehacer – del ATP-, las expectativas y las presiones que recibe por parte del sistema o de los destinatarios de sus tareas; por último, la dimensión valoral hace referencia a los valores personales, las actitudes y juicios de valor que orientan su actuación cotidiana.

Lo anterior, tiene una estrecha relación con la teoría cognoscitiva social dado que esta “destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre

en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes” (Schunk, 2012, p. 118), es decir, la construcción de la identidad se verá estrechamente vinculada con las relaciones sociales que establezca el ATP en su quehacer educativo.

Asimismo, Schunk (2012) refiere que “con respecto a la interacción de la autoeficacia (factor personal) y el comportamiento, la investigación muestra que las creencias sobre la autoeficacia influyen en el logro de conductas como la selección de las tareas, la perseverancia, el nivel de esfuerzo y la adquisición de habilidades” (p.120). Esto es, si el ATP tiene un bajo nivel de autoeficacia se verá reflejado en las tareas propias de la función, a su vez, las acciones modifican la autoeficacia, si el ATP ve un progreso hacia sus metas aumentará la creencia en su autoeficacia que le permitirá mostrar un mejor desempeño.

Es así que, todas estas relaciones necesitan que el ATP sea capaz de autorregularse. La autorregulación es el proceso mediante el cual los individuos activan y mantienen conductas, las cogniciones y los afectos, los cuales están sistemáticamente orientados hacia el logro de metas (Zimmerman y Schunk, 2001, como lo cita Schunk, 2012, p.123). Se requiere que el ATP sea capaz de elegir lo que hace y cómo lo hace, sin embargo, muchas veces éste se encuentra limitado porque sus decisiones dependen directamente de un jefe inmediato superior que en ocasiones limitan su trabajo a actividades administrativas, se puede decir entonces, que el ATP carece de autonomía profesional, lo que ha incidido en su falta de identidad profesional.

Si bien son muchos los factores que influyen en el quehacer del ATP y en

el fortalecimiento de su identidad profesional hay que rescatar que hace falta reconocer su trabajo y que se permita a éstos realizar las acciones que son propias de su función para que éstos muestren un desempeño pertinente y se vea reflejado en la práctica educativa de los docentes y por consiguiente en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

El ATP como cada individuo, cuenta con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; éstas no están definidas en su totalidad, sino se presentan en constante cambio. Es una persona con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personales que orientan su vida profesional.

Fierro C., Fortoul B. y Rosas L. (2010) refirieron que cada maestro “tiene que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos” (p.12).

Por consiguiente, al hablar de la identidad profesional del ATP, se hace referencia a cómo éste se percibe a sí mismo y a su profesión, cómo percibe a otros ATP y a las actitudes reflejadas en la práctica que afectan la calidad de asesoría brindada a los docentes.

El deber ser del ATP y su realidad en la práctica profesional

Anteriormente, se hizo mención de cada una de las funciones y responsabilidades de la figura de ATP enmarcadas en el Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica (2020) y aunque en los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) se establece en su decimonoveno lineamiento que “la autoridad educativa

de la entidad federativa será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica por promoción en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades” (Secretaría de Educación Pública, 2019a, p. 23), sin embargo, la realidad es que el ATP en muchos de los casos continúa realizando funciones administrativas a la par de su función, dedicando menos tiempo de lo que se debería a las cuestiones técnico-pedagógicas. Esto, puede ser debido a que anteriormente la figura del ATP “había estado sujeta a atender las cargas burocráticas y administrativas de la supervisión” (Ponce Grima, 2019, p.26) y ha sido difícil que tanto las autoridades educativas locales como las de supervisión reconozcan las funciones que verdaderamente debe realizar el ATP en favor de la educación.

En ese sentido, Ponce Grima (2019) afirmó que “está claro que el ATP no es una figura instalada, consolidada. Se trata de una nueva, posible, profesión en construcción, para el cual se deben abrir nuevas brechas y trazar nuevos atajos” (p.44). Corresponde al ATP realizar un mayor esfuerzo para que se reconozcan y respeten las funciones y responsabilidades que debe realizar dentro de la zona escolar.

Asimismo, la escasa formación para realizar la función de asesoría técnica pedagógica ha hecho que el aprendizaje ocurra de manera activa, es decir, como lo refiere Schunk (2012) “a través del hacer real, o de forma vicaria, mediante la observación del desempeño de modelos, ya sea en vivo, de manera simbólica o de manera electrónica” (p.121), dicho de otra forma, han aprendido observando el trabajo realizado por otros ATP cuando fueron docentes, pero contrastando esta observación con las normativas que rigen las funciones del ATP se podrían

descartar ciertas conductas que no se consideran propias de su función.

Otra manera de aprender a ser ATP ha sido mediante la práctica, o como menciona Schunk (2012) mediante el aprendizaje en acto, que “implica aprender de las consecuencias de sus propios actos” (p.121), conservando las conductas que tienen consecuencias exitosas y modificando o descartando aquellas que conducen al fracaso.

Por otra parte, “el aprendizaje de habilidades complejas suele darse por medio de la combinación de observación y desempeño” (Schunk, 2012, p. 121), es decir, cuando el ATP ha observado a otros ATP como modelos y posteriormente los pone en práctica. No obstante, este aprendizaje también puede darse al compartir experiencias con sus iguales, permitiendo reflexionar sobre su quehacer y adquirir ideas nuevas para el desarrollo de su práctica, razón por la que el trabajo colaborativo es una alternativa de trabajo idónea.

Trabajo colaborativo e identidad docente entre asesores técnico pedagógicos

De acuerdo con Tobón (2013), algunas características del trabajo colaborativo desde la socioformación son:

- Acuerdo de una meta: producto o productos que se deben lograr y ayuda a los miembros a articular sus acciones y a resolver las dificultades que se presenten.
- Actuación con un plan de acción: establecer las actividades a realizar, los tiempos, los responsables y los recursos necesarios.
- Desempeño sinérgico: implica que las personas se apoyen entre sí para superar las dificultades y avanzar en el aprendizaje de acuerdo con los

retos de una determinada meta y el plan de acción acordado. Este mismo autor sugiere que se distribuyan roles en función de las fortalezas de cada integrante del equipo. Los roles propuestos por la socioformación son: coordinar, sistematizar, gestionar la calidad y dinamizar, aclarando que estos roles pueden ser flexibles, intercambiables y que cada integrante puede tener varios roles.

- Actuación con metacognición: lograr el mejoramiento efectivo continuo en el trabajo colaborativo, con base en una meta común y la reflexión, tanto personal como colectiva.
- Interacción con comunicación asertiva: implica escuchar, dialogar y resolver conflictos por medio del establecimiento de acuerdos.
- Responsabilidad personal: aportación de todos los participantes para el logro de las metas (pp.21-23).

En la práctica educativa es común escuchar que los alumnos deben trabajar de manera colaborativa, pero para poder hacerlo de la manera correcta es esencial que primero docentes, directivos, ATP y supervisores lo realicen. No basta con reunirse, es necesario considerar otros aspectos para que exista un verdadero trabajo colaborativo.

Como señaló Tobón (2013), “el trabajo colaborativo es un proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva” (p.19).

Es decir, es necesario que exista un compromiso entre los actores educativos participantes para que en conjunto alcancen una meta en común.

Ponce Grima (2019) afirmó que, “para realizar su función, el ATP se apoya de otros actores educativos. En primer lugar, el ATP es integrante del equipo que colabora en la supervisión; segundo, coopera profesionalmente con directores y con el supervisor de la zona escolar” (p. 28).

Así como lo hacen otros actores educativos, parece necesario que los ATP trabajen de manera colaborativa entre iguales, ya que viven situaciones similares, se afrontan a problemáticas y vivencias semejantes, es decir, se entienden entre sí. Como refirió Prieto Parra (2004) “aprenden unos de otros, se potencian las capacidades individuales y se provoca el desarrollo de un profundo sentimiento de cohesión e identidad; focalizan la atención de la tarea común, desde la cual emerge la responsabilidad compartida y disminuye el aislamiento” (p. 45).

De lo anterior, se destaca que, es importante que el ATP no trabaje de forma aislada, sino que, para que aprenda de otros asesores y tenga la posibilidad de compartir experiencias con los mismos, encuentre espacios para trabajar en colaboración con ellos.

Se desprende la importancia y necesidad de que salgan de sí mismos y reconozcan que la comprensión mutua de la realidad constituye una oportunidad para crecer personal y colectivamente, lo que genera un profundo sentido de agenciamiento que favorece la construcción de su propia identidad profesional (Hargreaves, 1996, como se citó en Prieto Parra, 2004, pp. 45-46).

Crear espacios de reflexión conjunta permitirá entonces que los ATP tengan nuevas oportunidades de crecimiento profesional y de acercarse a su identidad

profesional. De acuerdo con Prieto Parra (2004), refiriendo la investigación de Mena, et al.,1998, señaló que “la práctica de la reflexión conjunta genera un profundo sentido de identidad” (p. 32).

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describen: el enfoque y método de investigación, así como los sujetos de estudio, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, procedimiento metodológico, procedimiento de análisis de datos y aspectos éticos.

Enfoque y método de investigación

Al ser una investigación centrada en las interacciones entre un grupo de personas, la presente investigación se realizó con enfoque cualitativo, definido por Creswell (2009) como “un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p. 11).

Por su parte, Taylor y Bogdan (1984) plantean que “la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Desde otra perspectiva, Pérez Serrano (1994) sustentó que la investigación cualitativa “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (p.16).

En este enfoque “el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es decir, son considerados como un todo” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 20), y en ese contexto se orienta a la comprensión de sus comportamientos, intenciones y motivaciones. En ese sentido, se consideró que la investigación cualitativa era la idónea para la indagación, dado que, esta se enfocó a conocer y analizar cómo el docente con funciones de ATP desarrollaba su trabajo, cuáles eran sus áreas de oportunidad, qué proceso se dio para llegar

a ser ATP, cómo se reconocía y asumía sus responsabilidades, así como de qué forma se actualizaba. Todo ello implicó indagar sobre la forma en que han construido y fortalecido su identidad a partir de lo que hacían los sujetos en sus prácticas cotidianas de trabajo.

Existen distintas formas de conducir un estudio cualitativo, uno de ellos y el que se utilizó en la presente investigación es la investigación-acción:

Según Elliott (1993) la investigación-acción es:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis depende de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (p. 88).

Por otra parte, Kemmis (como se citó en Latorre, 2003, p. 24) describe la investigación-acción como:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o de dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

En este sentido, se consideró que la investigación-acción era la adecuada, dado que propicia la autorreflexión en torno a la comprensión sobre sí mismos y de la propia práctica, además de las situaciones en las que éstas se realizan.

Finalmente, Latorre (2003) sustentó que “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24).

Por lo anterior, el enfoque cualitativo permitió recolectar la información necesaria para reconocer cómo se fortalece la identidad profesional del ATP, la cual incluye reconocer sus expectativas, motivaciones y el significado que le da a su práctica profesional

Sujetos de estudio

Para hacer posible la presente investigación, se contó con la participación de seis ATP, cinco de ellos trabajaban en distintas supervisiones escolares de un mismo sector educativo y uno más en otro sector, ambos del nivel de Educación Primaria, incluido el investigador: dos de ellos de la especialidad de pensamiento matemático, tres de lenguaje oral y escrito, y otro más sin una especialidad en específico. Estos cuentan de dos a seis años de antigüedad en la función de asesoría.

Técnicas e instrumentos

Para recolectar la información durante la investigación se utilizaron diversas técnicas e instrumentos. Los estudios cualitativos aportan información sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sentimientos. Campoy y Gomes (2009) manifestaron que las técnicas cualitativas “nos proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado” (p. 274).

Las técnicas utilizadas para esta investigación fueron la encuesta y la observación participante.

Encuesta

Buendía, Colás, y Hernández (1998) definieron la encuesta como un “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p.120).

El instrumento utilizado para esta técnica fue el cuestionario (ver Apéndice A), con el cual, de acuerdo con Buendía, Colás, y Hernández (1998) “se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador” (pp. 123-124). Se aplicó a especialistas en el tema de la función del ATP, con la finalidad de conocer la opinión sobre la perspectiva o experiencias respecto a la identidad del ATP.

Observación participante

La observación participante va más allá de una simple observación, Campoy y Gomes (2009) mencionan que la observación participante es “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros (p. 275).

De esta técnica se empleó el registro de observación videograbado (ROV) dividido en cuatro sesiones (ver Apéndice B). De acuerdo con Buendía, Colás, y Hernández (1998), el registro de observación “es necesario para que la realidad

que percibe quede plasmada de la forma más clara posible para su análisis posterior” (p. 179). Por su parte, McKernan (1999), refiere que algunas ventajas del vídeo son “proporcionar un registro amplio” y que es “fiable/preciso” (p. 126). Esta técnica se utilizó para obtener datos de cómo interactuaron los sujetos al trabajar colaborativamente y cómo ello apoyó el fortalecimiento de su identidad como ATP.

Procedimiento metodológico

La investigación se realizó en dos etapas: a) diagnóstica y b) intervención.

Etapla diagnóstica. Para el diagnóstico se elaboraron tres constructos: trabajo colaborativo, identidad y asesor técnico pedagógico, los cuales fueron validados por diversos especialistas, entre ellos un supervisor y un ATP, con amplia experiencia en asesoría.

Asimismo, en esta etapa se aplicó un cuestionario a cada uno de los seis ATP participantes en la investigación con siete preguntas para obtener información sobre su función, identidad profesional y trabajo colaborativo. Para analizar los resultados se realizó un cuadro de concentración que permitió identificar coincidencias o diferencias en sus respuestas.

Posteriormente se realizó un cuestionario a docentes, directivos, supervisores y ATP con el propósito de conocer la percepción que estos tienen sobre la identidad del asesor.

Etapla de intervención. Con la finalidad de fortalecer la identidad del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en la etapa de intervención se implementó una estrategia de trabajo colaborativo con seis ATP, incluido el asesor investigador, de ellos cinco adscritos a distintas supervisiones de un mismo sector educativo, y uno

más de otro sector. Esta estrategia se trabajó en cuatro sesiones, en una modalidad de taller reflexivo, la primer sesión titulada: Reflexión sistemática de la práctica profesional como Asesor Técnico Pedagógico (ver Apéndice F), tuvo como propósito que el ATP reflexionara sobre su práctica y formación profesional; en la segunda sesión: El diario vivir de un ATP (ver Apéndice G), se pretendió favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del ATP, así como reconocer la situación real de su función; en la tercera sesión: El trabajo colaborativo en la Asesoría Técnico Pedagógica (ver Apéndice H), se buscó que mediante el trabajo colaborativo diseñaran un modelo de asesoramiento para la intervención en su trabajo diario; la cuarta sesión fue destinada a la evaluación del taller.

Es importante destacar que esta investigación se hizo a la par de otra investigación más sobre trabajo colaborativo utilizando la misma estrategia de intervención enfocada al fortalecimiento de las funciones de los ATP. Se eligió esta estrategia porque el trabajo colaborativo permite el intercambio de experiencias, ideas y propuestas de acción con otros profesionales del mismo ámbito para alcanzar una meta en común, rescatando en el caso específico de la presente investigación lo relacionado con el tema de identidad profesional.

Además, se pretende que esta modalidad de trabajo quede inmersa en el quehacer del ATP y específicamente de quienes conforman ese sector educativo para llegar a acuerdos en común sobre el plan de trabajo que se implementa en las zonas escolares.

Es importante enfatizar que el reconocimiento de otros actores educativos sobre la función del ATP repercute de manera significativa en el desempeño profesional del mismo y en el fortalecimiento de su identidad.

Debido a la contingencia sanitaria del año 2020, consecuencia del COVID-19, fue necesario realizar el taller en una modalidad a distancia, mediante reuniones virtuales por medio de la aplicación Microsoft Teams, misma que permitió tener un registro videograbado de cada una de las sesiones. Se utilizaron herramientas virtuales de Google para trabajar cada una de las actividades planeadas, tales como Jamboard, Google Meet y Google Docs. Estas herramientas permitieron trabajar de manera simultánea y a distancia desde los diferentes dispositivos electrónicos de cada uno de los participantes. Además, para la presentación de las sesiones se usaron las herramientas de Power Point y Canva.

Análisis de datos

Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a analizar los datos obtenidos. Pérez Serrano (1994) destacó que:

Dar sentido a los datos cualitativos significa reducir los datos recogidos a través de las notas de campo, entrevistas en profundidad, observación y otras fuentes hasta llegar a una serie de categorías que permitan estructurar, analizar los datos y llegar a unas conclusiones comprensivas (p. 69).

Por lo anterior, se buscó dar sentido a los datos recabados tanto de la encuesta realizada a través del cuestionario, así como, del registro de observación

videograbado, para contar con más elementos que dieran cuenta sobre el proceso de construcción de la identidad de las ATP.

Por su parte, Latorre (2003) señaló que “la reflexión o análisis de datos la entendemos como el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (p. 83).

Asimismo, se reflexionó y analizó cada uno de los datos para encontrar significados relacionados con la estrategia de intervención implementada.

Para llevar a cabo el análisis de datos se siguieron los pasos que sugiere Creswell (2009):

- 1) Organizar y preparar los datos para el análisis; 2) Leer todo el material para contar con una visión general de toda la información obtenida y reflexionar acerca de ella; 3) Empezar un análisis detallado del proceso de codificación; 4) Usar el proceso de codificación para generar una descripción de lugar o las personas, así como las categorías o temas para el análisis; 5) Avanzar hacia cómo la descripción y las categorías serían representadas en la narración cualitativa; y 6) Interpretar y darles significado a los datos (pp. 209-214).

Estos pasos, permitieron una rigurosa organización y realizar un análisis profundo con la finalidad de encontrarle un sentido significativo a los datos recabados.

Aspectos éticos

Para la planeación, la implementación, la recopilación de datos, el análisis e interpretación, así como para la escritura y difusión de resultados en la presente

investigación se consideró el código de ética de la *American Educational Research Association* (2011), principalmente, el código de confidencialidad:

Los investigadores en educación garantizan que la información confidencial sea protegida. Lo hacen para garantizar la integridad de la investigación y la comunicación abierta con los participantes de la investigación y para proteger información sensible obtenida en la investigación, la enseñanza, la práctica, y servicio. Al recopilar información confidencial, los investigadores en educación tienen en cuenta los usos a largo plazo de la información, incluyendo su posible colocación en archivos públicos o el examen de la información por otros investigadores o practicantes (pp. 149-150).

Asimismo, se consideró un convenio de consentimiento para que los participantes en la etapa de intervención fueran videograbados. Además, se contemplaron los principios que enmarca este código de ética, puesto que, éstos sirven de guía para los investigadores educativos. Cada uno de estos principios son esenciales y juntos ejemplifican los más altos ideales de conducta profesional: competencia profesional; integridad; profesional, científica y académicamente responsable; respetuoso de la dignidad, la diversidad y los derechos de todas las personas; y responsabilidad social.

Los códigos utilizados fueron los siguientes:

ATP Asesor Técnico Pedagógico, A1 Asesor Participante 1, A2 Asesor Participante 2, A3 Asesor Participante 3, A4 Asesor Participante 4, A5 Asesor Participante 5, A6 Asesor Participante 6. En cuanto a los instrumentos se utilizaron C1 cuestionario, ROV1 registro de observación videograbado sesión 1, ROV2

Registro de observación videograbado sesión 2, ROV3 Registro de observación videograbado sesión 3 y ROV4 Registro de observación videograbado sesión 4.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación del proyecto de intervención. Latorre (2003) afirmó que “es el momento de dar sentido a las categorías y realizar una explicación que permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación, es decir, que pueda elaborar una propia teorización” (p. 96).

Resultados de la etapa diagnóstica

En esta etapa se aplicó un cuestionario a los ATP (ver apéndice A) con la intención de identificar la percepción que éstos tenían sobre la función que realizan en el cual existe coincidencia sobre sus funciones y responsabilidades; el primer encuestado respondió que su principal función es “trabajar en las áreas de oportunidad de los docentes”, el segundo destacó que “el ATP es el docente encargado de apoyar a los docentes y directivos en el desarrollo de sus funciones” y el tercero afirmó que “la función de un ATP es brindar apoyo, asesoría y acompañamiento al personal docente para contribuir a la mejora de sus prácticas”.

Por lo tanto, existe concordancia entre estas percepciones y el decimoctavo lineamiento del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación básica (SAAE), el cual establece que una de las responsabilidades del ATP es:

Asesorar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos, a maestras y maestros, y técnicos docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía profesional, el máximo logro en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos (Secretaría de

Educación Básica, 2019a, p. 21).

Además, el diagnóstico arrojó que todos los ATP llegaron a serlo por medio del concurso de promoción del Servicio Profesional Docente. Existe concordancia en que han aprendido a ser ATP mediante la práctica, de los encuestados, dos expresaron que han aprendido también de manera autodidacta y el otro señaló que sigue en proceso de construcción. En contraste, el primer encuestado refirió haber aprendido mediante cursos de actualización, una maestría, dos cursos que ha recibido en el periodo de inducción y con su experiencia como docente.

A pesar de que existía un periodo de inducción al promocionarse en la función de ATP con duración de dos años ininterrumpidos, en el que estaba sujeto a cursos de actualización profesional (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, Art. 41), estos no son suficientes para aprender a ser ATP, las respuestas dadas en el diagnóstico muestran que en realidad se aprende a ser ATP durante la práctica y que la identidad profesional está en construcción permanente, es decir, es un proceso dinámico, resultado de participación de los sujetos en su desempeño cotidiano, que incluye saberes, procedimientos y valoraciones.

Desde esta perspectiva, Imbernon y Canto (2013) señalaron que “la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y, quizá, no el decisivo” (p. 4).

Por lo anterior, la deficiencia de los cursos de formación se refleja en las dificultades que presentan los ATP al desempeñar su función, las cuales, según el diagnóstico, son la insuficiencia de cursos o capacitación, el desconocimiento o claridad por parte de los diferentes agentes educativos sobre las funciones que

debe realizar el ATP, incertidumbre laboral, la falta de apoyo por parte de las autoridades escolares, la dependencia al supervisor escolar en la toma de decisiones y la barrera de algunos docentes a recibir sugerencias de personal que en algunos casos consideran con menor experiencia docente.

Por otra parte, en la pregunta sobre ¿en qué medida el trabajo como ATP ha contribuido a su realización personal? las respuestas fueron variadas. Se expresó que ser ATP contribuye en conocer a personas con otro tipo de expectativas, en adquirir nuevas experiencias, en brindar conocimientos y experiencia propios, en la actualización constante, en conocer las necesidades escolares y en el desarrollo de habilidades comunicativas, de escucha activa, sociales y de liderazgo.

El quehacer profesional del ATP está estrechamente relacionado con su vida personal, como señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2010), “tiene que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos” (p. 21).

Respecto al trabajo colaborativo señalaron que lo realizan con los docentes principalmente, también con directores y jefes de sector, dos de los encuestados dijo trabajar colaborativamente con el supervisor escolar y únicamente uno de ellos refirió trabajar con el equipo de asesores de la supervisión escolar y uno más que también lo hace con administrativos.

Resulta necesario, así como lo hacen otras figuras educativas, que los ATP trabajen de manera colaborativa entre iguales, ya que viven situaciones similares, se enfrentan a problemáticas y vivencias semejantes, es decir, se entienden entre

sí. Como refirió Prieto Parra (2004) “aprenden unos de otros, se potencian las capacidades individuales y se provoca el desarrollo de un profundo sentimiento de cohesión e identidad; focalizan la atención de la tarea común, desde la cual emerge la responsabilidad compartida y disminuye el aislamiento” (p. 45).

Además, este diagnóstico permitió reconocer que existe escaso trabajo colaborativo entre ATP, por lo que son mínimas las posibilidades de compartir experiencias de su práctica, situación que implicó atender esta área de oportunidad, puesto que, trabajar colaborativamente con otros agentes educativos contribuye de manera significativa para encontrar la mejor manera de apoyar y asesorar, compartir ideas, crear opciones para las situaciones que se presenten y para mejorar la práctica de ATP para una mejor organización, diseño y desarrollo de estrategias.

En conclusión, a pesar de que existe una normativa que delimita las funciones y responsabilidades del ATP, cada uno las desempeña de manera distinta de acuerdo con su contexto, la carga administrativa, el plan de trabajo de cada supervisión, entre otros. Esta diversidad impacta de manera considerable en su realización tanto personal como profesional y en la construcción y el fortalecimiento de su identidad. Trabajar de manera colaborativa entre ATP les permite compartir experiencias y desarrollarse profesionalmente, tal como lo sustentó Prieto Parra (2004), “si se quiere mejorar la calidad de la educación es fundamental que los profesores construyan su identidad profesional [...], a partir de la práctica de la reflexión crítica y la investigación conjunta” (p.46).

En ese sentido, los ATP están en permanente formación de su identidad cuando se preguntan cuál es el aprecio que tienen de su profesión, cuál es el

grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trayectoria profesional, así como, cuando reconoce sus fortalezas, áreas de oportunidad y sus desilusiones que las han acompañado en distintos momentos de acción profesional.

Resultados de etapa de intervención

Posterior a la implementación de la estrategia de intervención y con base en el análisis de los datos recabados en los registros videograbados se obtuvieron las siguientes categorías: 1) Influencias en el fortalecimiento de la identidad del ATP; 2) La asesoría técnico-pedagógica y; 3) El trabajo colaborativo en la asesoría técnico pedagógica. Cada una de ellas, como se verá más adelante, cuenta con sus respectivas subcategorías.

1. Influencias en el fortalecimiento de la identidad del ATP.

Esta categoría hace referencia a todos los elementos que influyen para que el ATP le dé sentido a su profesión, es decir, aquellos que en la práctica cotidiana hacen que éste tenga mayor o menor desempeño en la realización de sus funciones. Estos elementos se organizaron en las subcategorías siguientes: (a) Formación académica y experiencia profesional del ATP, (b) Percepciones sobre su práctica profesional, (c) Características personales que favorecen el desarrollo de la asesoría y (d) Motivaciones y satisfacciones personales.

(a) Formación académica y experiencia profesional del ATP.

La categoría de Asesor Técnico Pedagógico fue considerada en Artículo 41 de la abrogada Ley del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 11-09-2013, p. 17) como una promoción para el personal docente, en la cual, su principal requisito era haber ejercido como docente un mínimo de dos años. Es por este motivo que se considera que la experiencia docente es

indispensable para poder promocionarse como ATP ya que están estrechamente ligadas; para asesorar a un docente es necesario, primeramente, conocer todo lo que implica desempeñarse en esta función. Por ello, es requisito que, para ser asesor se tenga primeramente una preparación académica en docencia.

Lo anterior responde al hecho de que el ATP sea capaz de desarrollar ciertas competencias que le permita llevar a cabo su función, unas de ellas son conformar como lo refirió Ponce Grima (2019):

un estilo de relación que le permita ganarse el espacio para actuar [...] y poseer un profundo conocimiento epistemológico y didáctico de alguna de las especialidades asumidas [...]. Gracias a ese dominio especializado, se gana el respeto (y la autoridad) de quienes asesora (p. 92).

En ocasiones, cuando no se adquieren estas competencias, se dificulta que el ATP realice las tareas que le son propias a su función, tal como se observa en la participación del asesor 1:

AP1: la misma juventud me hace que me vean como una persona inexperta en la función, eh y eso provoca que haya cierta barrera entre el docente que no permite que le brindes ese apoyo y acompañamiento porque piensa que qué le puedes ofrecer tú siendo tan joven (ROV1).

Del mismo modo, una forma de obtener experiencia en asesoría es adquirirla mediante la propia práctica, misma que los asesores participantes la han desempeñado durante de dos a cuatro años y son fundamentales para mejorar su práctica profesional. Además, dos de los sujetos participantes realizaron maestría en el área de educación (Metodología de la Enseñanza e Innovación Educativa) y

dos más se encuentran cursando la maestría en Educación Básica, lo cual les ha permitido desarrollar algunas habilidades propias de su acción docente.

(b) Percepciones sobre su práctica profesional.

Lupón, Torrents y Quevedo (2012) definieron la percepción como el “proceso de extracción activa de información de los estímulos, y elaboración y organización de representaciones para la dotación de significado” (p. 4) decir, cómo cada individuo interpreta la información que recibe a través de sus sentidos. Cabe destacar que esta interpretación está influenciada por las experiencias anteriores del individuo, motivaciones y expectativas, tal como señaló Ponce Grima (2019) “las experiencias por las que cada quien pasa, moldean la percepción de cada cual, sobre el mundo, los otros y sobre uno mismo” (p.149).

La identidad profesional tiene estrecha relación con la forma en cómo los sujetos se perciben ante los ojos de los demás, por lo que la actividad “Retrato hablado... un esfuerzo por mirarnos desde los otros” (ver apéndice F) tuvo como propósito conocer la forma en que los sujetos participantes consideran que son percibidos por otros agentes educativos (docentes, directores, supervisores), de acuerdo con sus rasgos más característicos.

A través de los registros videograbados fue posible detectar algunas de las percepciones que tienen los sujetos participantes sobre su práctica profesional, mismos que pueden repercutir en su desempeño ya sea de manera positiva o negativa y a su vez en el fortalecimiento de su identidad profesional. Los ATP participantes expresaron que los docentes tienen la confianza para pedirles cualquier tipo de apoyo, ya sea técnico, pedagógico o simplemente para aclarar ciertas dudas que no quieren preguntar a un supervisor, es decir, que se perciben

a sí mismas como personas responsables, con disponibilidad, empáticos y amables. Ejemplo de esto son las siguientes aportaciones:

AP2: Una persona con disponibilidad a apoyarlos, a apoyar a los maestros, no solamente lo que viene siendo en la asesoría, sino también para cualquier cosa, yo creo que cuando algo se les dificulta tienen la confianza de pedirme apoyo, también que soy amable y pienso yo que (inaudible) cuando estoy en mi trabajo.

AP3: Siento que me consideran empática o accesible porque si eh, se acercan, y a veces cuando va a haber, por ejemplo, ahora virtualmente que va a haber una reunión, a veces me mandan mensaje antes para ver si los puedo apoyar en algo eh, y bueno también siento que, que me identifican mucho como que con el manejo de las herramientas tecnológicas.

AP5: Tienen esa confianza para acercarse conmigo a preguntarme ciertas cosas que en ocasiones no quieren preguntarle a, pues a la supervisora escolar (ROV1).

En estas participaciones, se muestra que los asesores involucrados inspiran confianza a los docentes, dado que, éstos externan sus dudas. Ponce Grima (2019) afirmó que “se requiere del asesor nuevas habilidades y actitudes, de empatía, de saber acercarse, de crear confianza por lo que aporta a las relaciones de cordialidad y sabiduría con los otros” (p. 113).

En contraste, hay quienes también se perciben como fiscalizadores de los docentes, es decir, consideran que aún conservan la etiqueta del ATP como el personal de supervisión escolar encargado de revisar si el docente cuenta o no

con lo requerido para llevar a cabo su práctica docente, tal como se muestra en las siguientes participaciones:

AP1: nos ven todavía como una figura de fiscalización, que vamos a ver si tienes o no tienes planeación, cómo estás trabajando con el grupo, qué tienes y qué no tienes, más que nada en lugar de una figura de apoyo para el docente (ROV1).

Por otro lado, hay quienes se perciben como personas inexpertas por contar con menor experiencia docente:

AP5: maestros con mayor antigüedad me ven como una persona inexperta, eh pues una persona que cómo les va a llegar a sugerir o a recomendar ciertas estrategias si ellos ya tienen una trayectoria más larga que yo, y en ocasiones también me ven como una persona fiscalizadora, más cuando realizábamos las visitas, este, a los docentes, pues si nos veían, así como que con un poco de temor y pues si se ponían nerviosos porque pensaban que nosotros les íbamos a, a exigir y no a, a sugerir verdad (ROV1).

Si bien, las percepciones son personales, existen muchas coincidencias entre la forma en cómo se perciben los ATP ante otros agentes educativos, en este caso, se evidencia la forma como los docentes de mayor edad y por consecuencia con mayor experiencia, se sienten un tanto molestos que los ATP sean docentes jóvenes, porque consideran que éstos no tienen la autoridad pedagógica para orientarlos en su práctica.

Por su parte, Rogers (1981), refirió que “a los fines psicológicos, la realidad es básicamente el mundo privado de las percepciones del individuo, aunque a los fines sociales la realidad consiste en aquellas percepciones que tienen un alto

grado de comunalidad entre varios individuos” (p.412), por lo tanto, se puede decir que estas coincidencias en las percepciones son “reales” cuando la mayoría de las personas lo perciben de manera similar a como lo percibe una sola persona.

(c) Características personales que favorecen el desarrollo de la asesoría.

Cada individuo tiene rasgos o características propias que le distinguen de los demás, esto forma parte de su identidad. Además, estas características pueden favorecer el desarrollo de su trabajo. De acuerdo con las experiencias expresadas por los sujetos participantes, las características que pueden favorecer la asesoría es que el ATP sea empático y amable con los docentes, así como mostrar disponibilidad a apoyar cuando se le requiera.

Por otra parte, se destacó que es necesario tener tacto con los docentes, desde cómo acercarse a ellos, cómo abordar la asesoría con cada uno y sobre todo dirigirse siempre con respeto y brindarles la confianza necesaria para que puedan expresar sus dificultades durante la práctica docente.

Además, se hizo énfasis sobre la importancia de mantener una actitud asertiva y mostrar empatía con ellos:

AP5: yo pienso que influye mucho la manera en que te comunicas y te relacionas con los docentes, porque si tu actitud es eh , cómo que todo el tiempo prepotente o no sé cómo mencionarlo, o como que te sientes en un nivel más arriba que ellos, pues no van a tener esa apertura hacia ti, no van, ah este, acercarse a preguntarte tal vez sus dudas o sus inquietudes respecto al trabajo pedagógico, entonces pues uno, uno como asesor

técnico pedagógico tiene que tener esa disponibilidad esa empatía con los maestros también ponerse en su lugar, por ejemplo, ahorita que tienen, que sabemos que el trabajo es a distancia, pues no saturarlos con demasiada información, si no esté, ponernos en su lugar y tratar de facilitarles un poco más las cosas.

AP1: el ATP debe ser una persona abierta, amable, ser positiva, para hacia el trabajo, por qué, por qué pues de eso depende nuestro trabajo ¿no?, si somos unas personas como decía AP5, a lo mejor prepotentes o con mal carácter, o que creemos, a lo mejor nos podemos creer superiores a los demás pues eso nos va a perjudicar nuestro trabajo porque nos va a cerrar las puertas al momento de querer brindar la asesoría a los docentes, entonces, en mi pensar creo que siempre debemos de estar en una buena sintonía con los maestros, una buena disposición, ser amables con ellos y bueno así es como yo lo hago no, siempre como quiera he recibir a los maestros con una sonrisa y amables con ellos verdad, mostrarme disponible para apoyarlos (ROV1).

Tanto en la asesoría técnico pedagógica como en otras profesiones, la personalidad de cada individuo, su actitud con los compañeros de trabajo y las características personales de cada uno influirán ya sea de manera positiva o negativa en el desempeño de sus funciones.

(d) Motivaciones y satisfacciones personales.

Cada individuo ha de encontrar en el desempeño diario de su quehacer motivaciones y satisfacciones personales que le dan significado al trabajo que realiza.

Tal como señalaron Huilcapi, Castro y Jácome (2017):

La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo (p. 316).

De acuerdo con los resultados obtenidos, las principales motivaciones de los sujetos participantes se encuentra el crecimiento profesional y el aprendizaje, ser agentes de cambio, impactar en la vida de otras personas y poder brindar asesoría y acompañamiento adecuado a los docentes.

Algunos ejemplos de lo anterior son las participaciones siguientes:

A5: Bueno dentro de las motivaciones y satisfacciones, pues una fue el haberme promovido en la función del técnico pedagógico y el poder estar laborando aquí en ciudad victoria, también el poder apoyar a docentes a mejorar su práctica profesional.

A2: Mi mayor motivación es crecer en el ámbito profesional y aprender de los que me rodean.

A3: ser un agente de cambio en el quehacer educativo, brindar un acompañamiento adecuado a los docentes, ser un apoyo para los docentes (ROV3).

En ese sentido, la satisfacción puede definirse como un sentimiento de bienestar o placer que se tiene cuando se ha colmado un deseo o cubierto una necesidad. Los ATP participantes expresaron que unas de las principales satisfacciones que les ha dejado la asesoría es primeramente lograr promoverse

como ATP, poder apoyar a los docentes y saber que existe una relación de confianza con ellos, así como desempeñarse de manera eficiente en la función.

Ejemplos de lo anterior son las siguientes intervenciones:

A1: saber que desde la docencia podemos contribuir en la formación de los profesionistas del futuro, que el trabajo que realizas a diario impacta en la vida de las personas y desde la función de asesoría brindar ese apoyo para continuar en el camino de fortalecer la educación.

A3: que me gusta como que conozco más personas y poder apoyarlas (ROV3).

El grado de motivación o satisfacción que tenga el ATP como cualquier otro profesionista se verá reflejado en su desempeño laboral, así como lo explica Thorndike (1913, citado por Schunk, 2012, p. 74) con la ley del efecto:

Cuando se establece una conexión modificable entre una situación y una respuesta, y esta va acompañada o seguida por un estado de satisfacción, dicha conexión se fortalece o incrementa; cuando la conexión se establece y va acompañada o seguida por un estado de insatisfacción, su fuerza se debilita (p. 4).

Es por tal motivo que resultó importante reflexionar acerca de sus motivaciones y satisfacciones en el ámbito laboral, las cuales impactarían de igual forma en su identidad.

2. La asesoría técnico pedagógica.

Esta categoría hace referencia a los aspectos que tienen relación directa con la función que realizan los ATP en su día a día. Las subcategorías se organizaron de la siguiente manera: (a) Luces y sombras de la profesión, (b)

Habilidades adquiridas durante la asesoría y, (c) La asesoría técnico pedagógica desde la modalidad a distancia.

a) *Luces y sombras de la profesión.*

Dentro de cualquier profesión existen luces y sombras, es decir, aspectos positivos y negativos. La presente actividad se trabajó en Jamboard, donde colaborativamente escribieron, por un lado, en las hojas verdes de un árbol las alegrías, ideales, aspectos positivos, gratificantes o facilitadores de la profesión.

Las respuestas fueron:

El logro profesional, apoyo del supervisor, disposición y confianza del docente, reconocimiento por parte del docente, oportunidad de apoyar a los compañeros, oportunidad de participación en diversos proyectos, más facilidad de trabajo colaborativo, satisfacciones profesionales, mayor facilidad de diseñar y proponer estrategias intra escuelas, conocer distintas formas de trabajo por parte de los docentes y por último el reconocimiento (ROV2).

Por otro lado, en las hojas secas escribieron los aspectos problemáticos u obstáculos en el desarrollo de su práctica profesional. Las respuestas a esta actividad destacan:

Poca valoración a recomendaciones, falta de seguimiento al trabajo del ATP, carga administrativa, escaso reconocimiento debido a la limitada experiencia docente, que dejara de reconocerse la función como una promoción vertical, insuficiente autonomía, escaso interés del jefe inmediato superior para apoyar las acciones de asesoría, visión fiscalizadora por parte de los docentes, desconocimiento de las funciones

de la ATP por parte de los docentes y directivos, indisposición de los docentes para recibir orientación, directivos indiferentes (ROV2).

Entre las aportaciones más destacadas, se puede señalar que, Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (1999, citado por Contreras, 2003, p. 2).

Posteriormente, se les preguntó si creían que estos aspectos positivos y negativos influían en su práctica. Algunas de las respuestas fueron:

AP6: Si yo creo que definitivamente si influye, también, bueno lo veo reflejado en, por ejemplo, las actitudes de los directores en el primer plano con ciertos directores este, qué te da la facilidad, la apertura, la confianza pues si se llegan a hacer muchas cosas, este, desde tu función, eh y igual depende mucho de la actitud del, del directivo pero este, como este dice AP1 este, también este creo que influye que te ven joven y en ese aspecto o igual este, creen que eres pues inexperta verdad, pero, definitivamente sí, si influye.

AP3: Yo considero respecto a ese punto, que tiene mucho que ver también como que la, el respaldo que te da el supervisor... y, bueno a mí me ha pasado eh, no sé si recuerden, nosotros estuvimos mucho tiempo sin, sin supervisor eh, y pues había como que nada más, cómo se dice alguien como que cubriendo verdad pero no como tal, era entonces todo ese tiempo fue como que nosotras como ATP como que saquen adelante lo administrativo, y realmente nuestro trabajo fue mucho administrativo, y así

como que super saturado y pues, te desanimas verdad de la función, en ese tiempo verdad porque no era lo que esperaba, y ya ahora que llegó eh ya la supervisora, pues si se vio luego el cambio porque, ella eh venía con una percepción de, pues de que el asesor técnico era para el apoyo pedagógico y ya nos eh, quitó mucho de eso de lo administrativo para poder enfocarnos en lo pedagógico” (ROV2).

Como se aprecia en lo señalado en las anteriores aportaciones, en ciertas circunstancias los ATP no contaban con el reconocimiento propio de sus funciones, por parte de los supervisores, puesto que, éstos les asignaban realizar actividades de índole administrativo, en detrimento a su perfil profesional otorgado por méritos académicos.

Es ese sentido, las relaciones que se construyen entre los ATP y los directivos, supervisores y otros agentes educativos son de una importancia capital, puesto que, todos éstos tienen que valorar y con ello apoyar el trabajo de asesoría pedagógica que desempeñan los ATP en los diferentes ámbitos educativos.

b) Habilidades adquiridas durante la asesoría

Para realizar las funciones propias de cada profesión es necesario el desarrollo de ciertas habilidades que permitan al individuo desempeñarse o realizar determinadas actividades de la mejor forma posible. Ponce Grima (2019) señala que “se requiere del asesor nuevas habilidades y actitudes, de empatía, de saber acercarse, de crear confianza por lo que aporta a las relaciones de cordialidad y sabiduría con los otros” (p. 113).

La función de asesoría técnico pedagógica ha permitido a los sujetos participantes adquirir mayor seguridad en sí mismos, mayor desenvolvimiento

profesional, además de aquellas que son propias de la función como la de asesorar y apoyar en aspectos técnico pedagógicos. Algunos de los sujetos participantes expresaron:

AP1: Dentro de las habilidades que he adquirido en la práctica es trabajar de manera colaborativa con los docentes, a ser tolerante ante las críticas y a tomarlas como una motivación más para mejorar. También he aprendido a reflexionar sobre mi práctica tanto ahora como asesora como antes en mi práctica docente.

A5: Mayor seguridad y desenvolvimiento profesional porque creo que eso me faltaba y lo fui adquiriendo conforme fui, ahora sí que, practicando en la función, el conocer otras habilidades propias de la función con el asesoramiento, el apoyo pedagógico y bueno otras más propias de la función (ROV3).

Como puede observarse, en la misma práctica se puede desarrollar la reflexión de ésta, la cual también se utiliza al llevar a cabo la asesoría con los docentes para que ellos mismos reconozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad en busca de la mejora de su práctica.

En ese marco referencial, las acciones que le compete a los docentes con funciones de ATP se caracterizan por una multiplicidad de tareas, una variedad de contextos en la que se realiza, la complejidad del acto educativo, la inmediatez, la implicación personal y la responsabilidad ética que supone la docencia.

c) La asesoría técnico pedagógica desde la modalidad a distancia.

La situación que se vivió por la pandemia del COVID-19 obligó a la mayoría de las personas a trabajar desde casa en una modalidad virtual. Sin embargo, se

encontraron mayores dificultades para llevar a cabo las funciones de asesoría debido a múltiples factores como la escasa comunicación con docentes o con el mismo equipo de supervisión, la falta de un plan de acción, inexperiencia en el manejo de herramientas digitales, entre otros. Como ejemplo, tenemos lo que expresó el A1:

“Es cierto, nos hace falta esa comunicación con ellos, en lo personal yo si he perdido mucha comunicación con los docentes con quienes llevaba la asesoría, no sé cómo lo, lo estén viviendo ustedes esta pandemia, pero sí sé, sí sé nos ha dificultado comunicarnos mucho con ellos, muy bien seguimiento más específico de su práctica docente (ROV1).

Por otro lado, hubo quienes, si tuvieron comunicación con los docentes, tal como el caso que se muestra a continuación:

AP3: Bueno mira ha sido, la asesoría como tal eh, mediante tutoriales, les hacemos tutoriales como que para eh ellos ir manejando estas herramientas eh, de Google Meet, cómo presentar pantalla eh, todo lo que les pueda servir para sus clases virtuales con los alumnos y, eh con los, también con la aplicación de WhatsApp porque muchos dicen que se les facilita más lo que es eh, que los padres de familia tienen más como que el WhatsApp porque ya ven que a veces no se ocupan tantos datos como Google Meet entonces también eh, se les envió tutoriales de cómo aprovechar el WhatsApp para, como una herramienta pedagógica también, y también con algunos maestros, con quienes lo han solicitado ha sido más como que uno a uno (ROV1).

En ese contexto de contingencia sanitaria, se presentaron situaciones en

las que asesoría fue irregular, debido a que para algunos ATP no les fue posible desarrollarla, así mismo, se dio el caso en que sí se proporcionó, no obstante, los inconvenientes que ocasionó la educación en línea.

En este marco referencial, la etapa de intervención pedagógica que consistió en diseñar y aplicar un taller reflexivo, favoreció que los ATP aprendieran o bien los que tenían alguna experiencia incipiente, lograran aprovechar los recursos que ofrecían las herramientas virtuales, en donde se hizo primeramente conciencia de que éstas son funcionales en modalidad de educación a distancia, sin embargo, algunos ATP destacaron que se requiere una capacitación a profundidad sobre las mismas para lograr seguridad en su aplicación. Evidencia de lo anterior es la siguiente aportación:

AP3: “pues aprendí aparte de que nuevas herramientas digitales, las de Google Docs, las de Google Jamboard, la verdad están muy padres, yo no las conocía, yo no las había tenido el gusto y si se me hizo eh, muy interactivo la manera en qué se realizó esta sesión, lo cual yo creo que también esta herramienta puede ser de mucha utilidad para los docentes, a lo mejor se necesitaría como que una capacitación ya más a profundidad” (ROV1).

Sin embargo, el manejo de herramientas virtuales tiene sus desventajas, debido a que durante el taller se presentaron dificultades como la falta de conectividad que provocaba pérdida de tiempo, fallas en el audio, ruidos externos cuando se deja encendido algún micrófono, entre otros, lo que ocasionó frecuentes interrupciones en la dinámica entre las participantes.

3. El trabajo colaborativo en la asesoría técnico pedagógica.

En esta categoría se hace referencia al trabajo colaborativo observado durante el taller reflexivo entre los ATP participantes. Las subcategorías son las siguientes: (a) Experiencias de trabajo colaborativo en la práctica cotidiana y (b) La autoevaluación del taller reflexivo.

a) Experiencias de trabajo colaborativo en la práctica cotidiana.

El trabajo colaborativo es un proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva (Tobón, 2013). Los resultados arrojados confirman que lo más importante dentro del trabajo colaborativo es la comunicación, esto pudo rescatarse debido a que en la primera sesión el trabajo se dificultó debido a la falta de ésta. Ya en la segunda sesión los participantes se percataron que sería más fácil realizar la actividad si se comunicaban entre sí, tal como lo expresó uno de los ATP participantes:

AP1: si éste, pues si igual, a diferencia de la actividad que tuvimos ayer en la que nos hizo falta esa comunicación para, para desarrollarla, yo creo que aquí desde el principio pues nos empezamos a organizar, desde que AP5 dijo eh, cómo las vamos acomodar hacia la derecha o hacia abajo, entonces desde ahí fuimos entablando una comunicación para, para poder ordenarlas y por eso pues fue que pudimos armar la fábula (ROV2).

Los resultados mostraron coincidencias en que existe poco trabajo colaborativo en la asesoría técnico pedagógica, si bien existe trabajo colaborativo con el equipo de la supervisión escolar, es importante que se implemente tanto con directivos como con docentes. Así como afirma Ponce Grima (2019), “para

realizar su función, el ATP se apoya de otros actores educativos. En primer lugar, el ATP es integrante del equipo que colabora en la supervisión; segundo, coopera profesionalmente con directores y con el supervisor de la zona escolar” (p. 28).

Así como lo hacen otros actores educativos, parece necesario que los ATP trabajen de manera colaborativa entre iguales, ya que viven situaciones similares, se afrontan a problemáticas y vivencias semejantes, es decir, se entienden entre sí.

Únicamente uno de los ATP participantes manifestó trabajar de manera colaborativa dentro del sector escolar, pero afirma que hace falta que los directores se involucren más:

AP5: Bueno yo, este nosotros los asesores técnico pedagógicos trabajamos desde el sector, en el sector nos convocan a reuniones de acuerdo a su especialidad, de matemáticas o español. Y en el sector también tienen un asesor técnico pedagógico, el cual dirige las reuniones y nos propone ciertos proyectos para que nosotros los aterricemos en nuestras zonas escolares. Una vez que se determinan estos proyectos con la participación de todos los sectores de las realizamos pues ahora sí que, pues aterrizamos el proyecto en nuestra zona primero, primeramente, con los directores y luego con los docentes y los estamos, estamos monitoreando determinado proyecto que se esté realizando. Creo que, si hace falta todavía que los directores se involucren más este dentro de, que le den también seguimiento al acompañamiento que le estamos realizando a los docentes (ROV3).

Por lo anterior, se hace imprescindible la comunicación entre los

participantes para que el trabajo sea realmente colaborativo y se puedan cumplir los objetivos que se desean lograr.

La autoevaluación del taller reflexivo.

Antes de finalizar cada una de las sesiones del taller se dio la oportunidad de que los ATP participantes realizaran una autoevaluación por medio de tres preguntas abiertas: ¿qué nuevos aprendizajes obtuve en esta sesión?, ¿en qué grado alcancé el propósito establecido para esta sesión? y, ¿qué puedo hacer para mejorar?

De la primera sesión se puede destacar que los aprendizajes adquiridos fueron:

A5: Nuevas estrategias para fortalecer mi función como asesor técnico pedagógico y para compartirlas con los docentes de mi zona escolar.

A3: considero yo que, pues aprendí aparte de qué nuevas herramientas digitales, las de Google Docs, las de Google Jamboard, la verdad están muy padres, yo no las conocía, yo no las había tenido el gusto y si se me hizo muy interactivo la manera en qué se realizó esta sesión, lo cual yo creo que también esta herramienta puede ser de mucha utilidad para los docentes, a lo mejor se necesitaría como que una capacitación ya más a profundidad.

A2: Pues yo aprendí nuevas formas de llevar a cabo la asesoría desde una modalidad virtual, y aprendí qué nuestra forma de ser influye considerablemente en el desarrollo de la función como ATP (ROV1).

De lo anterior, se reconoce que los aprendizajes de esta sesión fueron muy diversos, desde el manejo de herramientas digitales, hasta estrategias para

fortalecer la asesoría, así como la manera en que influyen nuestras características y circunstancias personales en el desarrollo de la función de asesoría.

Además, hubo coincidencia en que se habían alcanzado los propósitos de la sesión, pero para mejorar se podría:

A3: mantener una mayor comunicación con los docentes eh, se dificulta un poco pero para nosotros como ATP siempre es como que el primer filtro es el director, entonces eh, de eso depende que la información llegue primero a los docentes verdad, o que ellos nos abran las puertas para comunicarnos con ellos, pero, pero pues si vimos durante la sesión la importancia de esa comunicación asertiva para, para poder llevar a cabo un, eficiente trabajo colaborativo.

A6: continuar participando en cursos, este, mantener una comunicación esté abierta con ustedes verdad, con las compañeras asesoras y bueno más que todo pues darlas, darlas a conocer, ponerlas en práctica (ROV1).

Para la segunda sesión se destacó en la autoevaluación las siguientes participaciones:

A1: en los aprendizajes, en que me llevo esa moraleja de la fábula, de trabajar en colaboración, aportando cada quien lo mejor que tenemos, y también, otro de los aprendizajes que me llevo pues es haber identificado, yo creo que más que los obstáculos, los facilitadores que tenemos, para agarrarnos de ahí, y con ello, pues sacarles provecho, y poco a poco ir quitándonos esos obstáculos que tenemos que a veces son cosas externas, no de nosotros, es aprovechar esas cosas buenas, esos aspectos positivos para de ahí pues ir demostrando el trabajo.

A3: en qué grado alcancé el propósito establecido, pues yo creo que, si lo logramos, ¿por qué?, porque pues estuvimos viendo qué hay como quien dice las dos caras de la moneda en esta función, hay aspectos positivos y hay algunos que a lo mejor son áreas de oportunidad o hay que irlos cambiando para, a lo mejor son un poco obstáculos, pero pues tratar de superarlos para que también sean facilitadores o fortalezas para nosotros (ROV1).

Por último, de la tercera sesión se pudieron rescatar las siguientes intervenciones:

A4: Yo creo que este también nos permite conocer, bueno darnos cuenta o comprobar que cuando trabajamos de manera colaborativa el trabajo en ocasiones se siente un poco más ligero.

A1: También pude notar que en esta sesión pues ya hubo más interacción, hubo más interacción de todos, llegamos a acuerdos y pudimos construirlos de una mejor manera (ROV4).

Con esta actividad de evaluación se concluyó el taller en donde el eje rector fue promover entre los ATP el trabajo colaborativo y con ello, el fortalecimiento de su identidad, el cual conlleva en este caso, la importancia de reflexionar de manera permanente sobre su función de asesoría, además, considerar la relevancia de continuar con este tipo de organización como es el trabajo colaborativo.

Conclusiones

Existen muchos factores que influyen en el fortalecimiento de la identidad profesional, uno de ellos es el trabajo colaborativo. Al trabajar colaborativamente entre asesores técnico pedagógicos se brinda la oportunidad de compartir experiencias, de aprender unos de otros y, además, se favorece el intercambio de opiniones, así como la reflexión que conlleva la mejora de la práctica profesional. Si bien, cada uno de los ATP trabaja en distintas supervisiones escolares, los contextos en los que se desenvuelven son semejantes, viven situaciones similares, se afrontan a problemáticas y vivencias parecidas, lo que posibilita que se entiendan entre sí.

Por otro lado, la formación académica, la experiencia profesional, las características personales de cada ATP, sus motivaciones y satisfacciones personales, así como las percepciones que tienen de sí mismos, son factores que de alguna manera van moldeando los distintos estilos del ser y del quehacer docente. Todos y cada uno de estos factores se entrelazan para fortalecer la identidad del asesor técnico pedagógico.

Con base a estos referentes, se puede destacar que la intervención pedagógica que se realizó en modalidad en línea constituyó un espacio que favoreció en las participantes el diálogo y puesta en común de las diversas formas en que asumen su acción docente, entre las cuales se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad orientadas a la mejora de asesoría que brindan a los docentes.

Referencias

- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. Washington, DC: Educational Researcher, Vol. 40.
- Bonilla, K. y Ferro, G. (2021). Comunidades virtuales e innovación: propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. México
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Capítulo 10: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación, 273-300. Madrid: Giunti EOS Psychometrics.
- Castells M. (2001). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad. México D. F.: Siglo veintiuno editores. S. A. de C. V.
- Contreras J. (2003) La práctica docente y sus dimensiones. Fichas Valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile
- Cordero, G., Vázquez, M., y Luna E., (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. Cuadernos de Investigación Educativa [en línea] [Fecha de consulta: 28 de junio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896006>> ISSN 1510-2432
- Cosacov E. (2010) Introducción a la psicología. 6ª edición. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

- Creswell J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. United States of América.
- Cruz Abarca L., Taracena Ruiz E. y Castellanos Simons D., (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* [en línea] (enero-junio): [Fecha de consulta: 28 de junio de 2019] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=553458101016>> ISSN
- Diario Oficial de la Federación (2018), *Ley General del Servicio Profesional Docente [L.S.P.D.]*, Reformada, 19 de enero de 2018, México.
- Diario Oficial de la Federación (2019), *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [L.G.S.C.M.M.M]*, 30-09-2019, México.
- Díaz, A. (1018). *La formación personal del asesor de preparatoria abierta como configuración de su identidad educativa. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. México.
- Elliot J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Fierro, Fortuol y Rosas (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*, Paidós. México.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. London: Ediciones Morata, S. L.
- Huilcapi, M., Castro, G. y Jácome G. (2017). *Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial*. *Revista científica dominio de las ciencias*. Ecuador.
- Imbernon, F. y Canto P. J. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del*

- profesorado en España y Latinoamérica Jalisco, México: Revista Electrónica Sinéctica, núm. 41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Kemmis, S. (1998). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona.
- Lupón, M., Torrents, A. y Quevedo, L. (2012) Tema 4. Procesos cognitivos básicos en Apuntes de Psicología en Atención Visual. Catalunya, España.
- McKernan (1999) Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- Navarro M., López A. y Hernández M. (2017). El trabajo colaborativo en red de impulsor del desarrollo profesional del profesorado. Rio de Janeiro, Brasil: Revista Brasileira de Educação, vol. 22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553034004>
- Pérez Serrano G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Ponce Grima, V. (2019). La Formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes. Guadalajara, Jalisco: Educarnos editorial.
- Prieto Parra, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional del Docente. Un Desafío Permanente. Viña del Mar, Chile: Revista Enfoques Educativos, Volumen N° 6.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme E. (2016). Identidad Profesional

- Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. Estudios Pedagógicos, [fecha de Consulta 26 de octubre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173548405015>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1981). Psicoterapia centrada en el cliente. Ediciones Paidós, psiquiatría, psicopatología y psicosomática. Barcelona - Buenos Aires.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M., Becerril M. y García P., (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. Educación Matemática [en línea] [Fecha de consulta: 30 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40548562001>
- Schunk Dale, H. (2012) Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición. México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México.
- Secretaría de Educación Pública (2019a). Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica. SISAAE Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas. México.
- Secretaría de Educación Pública (2019b). Marco general para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y

personal con funciones de dirección y de supervisión. México.

Secretaría de Educación Pública (2020). Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. México.

Taylor S. J. y Bogdan R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.

Tinajero, M. (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. CPU-e Revista de Investigación Educativa. México.

Tobón S. (2013). E-book Trabajo Colaborativo e Inter-aprendizaje. México: Instituto CIFE.

Universidad Pedagógica Nacional (2017) Guía para la elaboración del Portafolio de Trayectoria Laboral de los Programas de Nivelación Académica para Maestros en Servicio. México: UPN (documento interno).

Apéndice A

Cuestionario sobre asesoría técnico pedagógica

Estimado docente, atentamente solicito su apoyo para contestar este cuestionario, el cual tiene como propósito conocer su percepción acerca de la Asesoría Técnico-Pedagógica. La información recabada forma parte de un proyecto de investigación del programa de la Maestría en Educación Básica y su utilización será con fines meramente académicos, por lo que se cuidará el anonimato de los encuestados. Gracias por su colaboración

1. ¿Cuáles considera son las funciones del ATP?
2. ¿De qué manera llegaste a ser ATP?
3. ¿Cómo y dónde has aprendido a ser ATP?
4. ¿En qué medida el trabajo como ATP ha contribuido a tu realización personal?
5. ¿Qué dificultades tienes para desempeñar tus funciones como ATP?
6. ¿El ATP trabaja de manera colaborativa con otros agentes educativos?
¿Cuáles?
7. ¿De qué forma el trabajo colaborativo entre ATP y otros agentes educativos contribuye a la mejora de las prácticas docentes?

Apéndice B

Registro de observación videograbado sesión 1

Nombre de la 1° sesión: Reflexión sistemática de la práctica profesional como asesor técnico pedagógico.

Propósito de la sesión: Que el ATP reflexione sobre su práctica profesional.

Fecha: 12 de octubre de 2020.

Sesión virtual a través de Microsoft Teams.

Duración: 2:06:26

A: Asesor.

TA: Todos los asesores.

A1: Gracias, (lee la pregunta en voz baja) ok he bueno, este es mi dibujo (lo presenta en la cámara) no sé si se vea, todo bonito, lástima que no pueden apreciar la belleza.

A5: No se ve.

A1: ok este he bueno, igual que A6 yo puse pues dos caras de la misma moneda, por un lado he pues me ven como una persona joven, con nuevas ideas, como una figura de apoyo, responsable, he que por el hecho de ser asesor técnico pedagógico idóneo he pues tengo todos los conocimiento no, pero por otro lado también , la misma juventud me hace que me vean como una persona inexperta en la función, he y eso provoca que haya cierta barrera entre el docente que no permite que le brindes ese apoyo y acompañamiento porque piensa que qué le puedes ofrecer tu siendo tan joven, este y lo que comentaba A6, coincido con ella también, lo de la fiscalización, nos ven todavía como, una figura de fiscalización, que vamos a ver si tienes o no tienes planeación, cómo estás trabajando con el grupo, qué tienes y qué no tienes, más que nada en lugar de una figura de apoyo para el docente, esas son las , las, como como veo yo que me ven mis compañeros, y yo creo que sí tiene mucho que ver la personalidad de uno en las relaciones que vas desarrollando con, con los compañeros, al menos de mi parte pues siempre soy muy respetuosa con, con el trabajo de cada uno de los compañeros y creo que poco a poco ha ido he, he permitiendo que los docentes tengan esa apertura para, para trabajar, pero pues falta mucho por hacer todavía, gracias [...].

A2: Ok, bueno y yo aquí, lo que escribí pues fue que me ven como una persona, como decía A6, en lo positivo como una persona con disponibilidad a apoyarlos,

a apoyar a los maestros, no solamente lo que viene siendo en la asesoría, sino también para cualquier cosa, yo creo que cuando algo se les dificulta tienen la, la confianza de pedirme apoyo, también que soy amable y pienso yo que (se vicia en sonido y no se entiende) cuando estoy en mi trabajo, y pues dentro de lo negativo, pues igual que mis compañeras, bueno yo anote aquí, poca experiencia docente porque si me ha tocado como decía A1, como soy joven, ver que hay maestros con muchos años de, de servicio que sí, si mencionan como que, no pues yo no requiero tu apoyo porque pues yo tengo más experiencia debido a los años, pero aun así, pues hemos notado que si aunque seamos más jóvenes tenemos cosas que aportar, porque a veces los maestros aunque ya tengan más años de servicio se han viciado en una sola forma de enseñar o como quiera tienen algunas dificultades en las que nosotros podemos apoyar claramente [...].

A5: Sí, yo pienso que influye mucho la manera en que te comunicas y te relacionas con los docentes, porque si tu actitud es cómo que todo el tiempo prepotente o no sé cómo mencionarlo, o como que te sientes en un nivel más arriba que ellos, pues no van a tener esa apertura hacia ti, no van a acercarse a preguntarte tal vez sus dudas o sus inquietudes respecto al trabajo pedagógico, entonces pues uno, uno como asesor técnico pedagógico tiene que tener esa disponibilidad esa empatía con los maestros también ponerse en su lugar, por ejemplo ahorita que tienen, que sabemos que el trabajo es a distancia, pues no saturarlos con demasiada información, si no esté, ponernos en su lugar y tratar de facilitarles un poco más las cosas.

A2: Así es de hecho yo, yo coincido contigo yo creo que deberíamos de, el ATP debe ser una persona abierta, amable, ser positiva para hacia el trabajo, ¿por qué? por qué pues de eso depende nuestro trabajo no, si somos unas personas como decía A5, a lo mejor prepotentes o con mal carácter, o que creemos, a lo mejor nos podemos creer superiores a los demás pues eso nos va a perjudicar nuestro trabajo porque nos va a cerrar las puertas al momento de querer brindar la asesoría a los docentes, entonces, en mi pensar creo que siempre debemos de estar en una buena sintonía con los maestros, una buena disposición, ser amables

con ellos y bueno así es como yo lo hago no, siempre como quiera he recibir a los maestros con una sonrisa y amables con ellos verdad, mostrarme disponible para apoyarlos y bueno pues voy a dejar a hablar a A3 también tiene levantada la mano verdad A3 [...].

A2: Es cierto, nos hace falta esa comunicación con ellos, en lo personal yo si he perdido mucha comunicación con los docentes con quienes llevaba la, la asesoría, no sé cómo lo, lo estén viviendo ustedes está pandemia, pero si se, si se nos ha dificultado comunicarnos mucho con ellos, muy bien seguimiento más específico de su práctica docente. ¿Qué más podemos agregar ahí como reflexiones? Muy bien A3 nos dice que es importante considerar la educación a distancia, muy bien, y el manejo de estas herramientas digitales, así es no sólo en tiempos de pandemia, deberíamos yo creo que ya comenzar a utilizarlas y acostumbrarnos a, a su uso verdad, para, por qué la verdad nos puede traer muchos beneficios si comenzamos a incorporarlas en nuestra práctica diaria. Muy bien por ahí A5 escribió apertura a nuevas modalidades de trabajo [...].

A2: Muy bien, y por último la última pregunta dice de las acciones realizadas, ¿cuáles han sido significativas en la asesoría? Bueno yo creo que en lo personal, la verdad si nos ha faltado mucho, o a mí me ha faltado mucho como asesor técnico, el trabajo con los docentes, al igual que estar con ellos para el manejo de las herramientas virtuales, acompañarlos en, en el trabajo que van a realizar con sus alumnos verdad, y pues bueno yo creo que también pues todo viene desde, como mencionaba A6, desde el trabajo con la supervisión escolar si desde arriba no tenemos un, un plan de trabajo para esta nueva modalidad pues difícilmente lo vamos a poder llevar a cabo más allá con los, con los docentes en sus escuelas, o bueno con sus alumnos desde sus casas verdad, pero pues yo la verdad aquí estuve tomando nota y me, me llevo mucho del trabajo que están realizando ustedes en, desde la misma función verdad, pero en otros contextos, pero también viviendo en la misma situación en la que estamos todos y aprendo mucho de, de todos los comentarios que han hecho pero yo creo que sí, pues no he tenido

muchas acciones significativas dentro de la asesoría porque no se ha brindado como es, han sido muy pocos los maestros con los que he tenido contacto en este tiempo y lo único que hemos hecho pues es también así pues no sé, eh yo les he preguntado algunos de ellos, y pues todos como que no ya me arreglé ya, me puse de acuerdo los padres de familia, con los alumnos que es lo que vamos a trabajar, y pues generalmente es como que no, pues no, no necesito el apoyo ahorita y no, pues no se ha llevado a cabo verdad; pero bueno continuamos con la presentación, a ver le quito esto. ¿si se alcanza a ver la presentación ya? [...].

A3: Gracias, bueno ¿ qué nuevos aprendizajes obtuvo en esta sesión? considero yo que, pues aprendí aparte de qué nuevas herramientas digitales, las de Google Docs, las de Google Jamboard, la verdad están muy padres, yo no las conocía, yo no las había tenido el gusto y si se me hizo, muy interactivo la manera en qué se realizó esta sesión, lo cual yo creo que también esta herramienta puede ser de mucha utilidad para los docentes, a lo mejor se necesitaría como que una capacitación ya más a profundidad, pero, que lo que yo sé ahorita verdad, pero, pero si me gustó mucho la modalidad que, en que se desarrolló la sesión con estas herramientas, también siento que si se, si se alcanzó el propósito establecido porque entre todos reflexionamos lo que es nuestra práctica, como asesores técnicos pedagógicos ante la situación que estamos atravesando, que es en esta modalidad a distancia y pues eso nos permite darnos cuenta cuáles son nuestras fortalezas y nuestras áreas de oportunidad. La siguiente pregunta, ¿qué puedo hacer para mejorar? de mi parte, yo siento que a lo mejor mantener una mayor comunicación con los docentes eh, se dificulta un poco pero para nosotros como ATP siempre es como que el primer filtro es el director, entonces, de eso depende que la información llegue primero a los docentes verdad, o que ellos nos abran las puertas para comunicarnos con ellos, pero, pero pues si vimos durante la sesión la importancia de esa comunicación asertiva para poder llevar a cabo un eficiente trabajo colaborativo, muchas gracias [...].

Apéndice C

Registro de observación videograbado sesión 2

Nombre de la 2° sesión: El diario vivir del ATP.

Propósito de la sesión: Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del ATP, así como reconocer la situación real de su función.

Fecha: 14 de octubre de 2020.

Sesión virtual a través de Microsoft Teams.

Duración: 1:47:33.

A: Asesor.

TA: Todos los asesores.

A2: Cómo podré poner, voy a poner, así como que ignorar nuestras recomendaciones, algo así, digo para cuando a veces que damos recomendaciones a los docentes y que pues...

A6: pues sería como poca valoración a las recomendaciones ¿no?

A2: poca valoración, ok. Muy bien, creo que ya se llenó, vamos a ver qué fue lo que pusimos entre todas, en los aspectos positivos tenemos: logro profesional, apoyo del supervisor, disposición y confianza del docente, reconocimiento por parte del docente, oportunidad de apoyar a los compañeros, oportunidad de participación en diversos proyectos, más facilidad de trabajo colaborativo, satisfacciones profesionales, mayor facilidad de diseñar y proponer estrategias intra escuelas, conocer distintas formas de trabajo por parte de los docentes y por último el reconocimiento. De lado de los aspectos problemáticos tenemos: poca valoración a recomendaciones, falta de seguimiento al trabajo que realizamos, carga administrativa, reconocimiento por poco, por poca cantidad de años de servicio, dejó de reconocerse la función, poca autonomía, dependencia del jefe inmediato superior, visión fiscalizadora por parte de los docentes, desconocimiento de las funciones del ATP por parte de los docentes y directivos, disposición de los docentes para recibir asesoría y poco apoyo por parte de directivos. Fue aquí todo lo que pusimos, vamos a ver qué más sigue, ay perdón, aquí en esta que apreciación se ha reflejado sobre la profesión del ATP en lo que, en lo que pusimos, ¿cuál es la apreciación que tienen? ¿coincidimos en los aspectos positivos? o hay algo que, en lo que, no hayamos coincidido todas depende mucho de la actitud del, del directivo, pero este, como este dice A1 este,

también este creo que influye que te ven joven y en ese aspecto o igual este, creen que eres pues inexperta verdad, pero, definitivamente sí, si influye [...].

A2: Así es, y creen que estos aspectos problemáticos que escribimos aquí afecten o influyen en, en el desempeño de nuestra función, A6.

A6: Si yo creo que definitivamente si influye, eh también este, bueno lo veo reflejado en, este eh por ejemplo el, las actitudes de los directores en el primer plano con ciertos directores este, qué te da la facilidad, la apertura, la confianza pues si se llegan a hacer muchas cosas desde tu función [...].

A2: Bueno la siguiente pregunta dice ¿cómo se sintieron al realizar la actividad? ¿Cómo sintieron la actividad? ¿cómo se sintieron ustedes?... A4.

A4: Fue más sencillo que, por ejemplo, el rompecabezas, pero porque aquí hubo más comunicación para poder armar la fábula.

A2: Así es, ¿quién más? ¿A1 había levantado la mano?

A1: Si éste, pues si igual, a diferencia de la actividad que tuvimos ayer en la que nos hizo falta esa comunicación para, para desarrollarla, yo creo que aquí desde el principio pues nos empezamos a organizar, desde que A5 dijo eh, cómo las vamos acomodar hacia la derecha o hacia abajo, entonces desde ahí fuimos entablando una comunicación para, para poder ordenarlas y por eso pues fue que pudimos armar la fábula [...].

Apéndice D

Registro de observación videograbado sesión 3

Nombre de la 3° sesión: El Trabajo Colaborativo en la Asesoría Técnico Pedagógica.

Propósito de la sesión: Favorecer el trabajo colaborativo para la reflexión sobre los modelos de asesoramiento en la intervención de su trabajo en la modalidad a distancia.

Fecha: 16 de octubre de 2020.

Sesión virtual a través de Microsoft Teams.

Duración: 2:04:41.

A: Asesor.

TA: Todos los asesores.

A5: Bueno, llené toda la hoja, me dolió la mano. Dice formación experiencia profesional, puse que concluí mi educación básica en Ciudad Ocampo Tamaulipas y posteriormente emigré a Ciudad Victoria donde cursé mi educación media superior en el CBTis 24, que por cierto A2 fue mi compañera. Al finalizar ingresé a la BENFT para graduarme de licenciada en educación primaria. Trabajé un año y medio en Reynosa y 3 en el municipio de Güémez como docente frente a grupo. Posteriormente, me promoví como asesor técnico pedagógico en pensamiento matemático hace 2 años, y actualmente laboro en la supervisión escolar 224 aquí en Ciudad Victoria. Concluí la maestría en metodología de la enseñanza en el 2018 en el IMEP. Bueno dentro de las motivaciones y satisfacciones, pues una fue el haberme promovido en la función del técnico pedagógico y el poder estar laborando aquí en ciudad victoria, también el poder apoyar a docentes a mejorar su práctica profesional. Dentro de las habilidades adquiridas en la práctica profesional yo le puse mayor seguridad y desenvolvimiento profesional porque creo que eso me faltaba y lo fui adquiriendo conforme fui, ahora sí que practicando en la función, el conocer otras habilidades propias de la función con el asesoramiento, el apoyo pedagógico y bueno otras más propias de la función, le puse [...].

A1: Si, gracias, igual les voy a compartir mi autobiografía que no la terminé, pero ahí la termino. Mi nombre es A1, licenciada en educación primaria, egresada de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas en el año 2013, mismo año en que ingresé a la Secretaría de Educación Pública como docente frente a grupo en la ciudad de Reynosa, función que desempeñé durante 3 años, la cual

me dejó grandes experiencias y aprendizajes. Actualmente desempeño la función de asesor técnico pedagógico en Ciudad Victoria desde el año 2016 a la fecha. Curso la maestría en educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional. Mi motivación principal en la profesión que ejerzo ha sido mi superación personal y saber que desde la docencia podemos contribuir en la formación de los profesionistas del futuro, que el trabajo que realizas a diario impacta en la vida de las personas y desde la función de asesoría brindar ese apoyo para continuar en el camino de fortalecer la educación. ¿Qué habilidades he adquirido en la práctica profesional? mayor seguridad como lo comentaba A3 al trabajar con personas adultas, esté, con personas de tu edad o mayores que tú, profesionales de la educación también con experiencia, entonces si, esas son habilidades que yo creo que he ido desarrollando en este tiempo que tengo, esos cuatro años que tengo en la función de asesor técnico pedagógico y pues yo creo que es eso, eso y el asesoramiento, ir conociendo las funciones de asesoría, este para desempeñar cada vez mejor la función y apoyar este, a los docentes. Bueno con esto vamos a continuar [...].

Apéndice E

Registro de observación videograbado Sesión 4

Nombre de la 4° sesión: El Trabajo Colaborativo en la Asesoría Técnico Pedagógica.

Propósito de la sesión: Favorecer el trabajo colaborativo para la reflexión sobre los modelos de asesoramiento en la intervención de su trabajo en la modalidad a distancia.

Fecha: 21 de octubre de 2020.

Sesión virtual a través de Microsoft Teams, continuidad de la tercera sesión.

Duración: 1:13:52.

A: Asesor.

TA: Todos los asesores.

A4: Yo. Yo creo que este también nos permite conocer, bueno darnos cuenta o comprobar que cuando trabajamos de manera colaborativa el trabajo en ocasiones se siente un poco más ligero y se llega como que a acuerdos, o como, vaya a actividades todavía mucho más concretas y eso nos sirve también para llevarlo a la práctica, entonces este no se me hace como que muy ligero cuando es colaborativo, vaya es importante como que llevarlo así a nuestros centros de trabajo, trabajar de manera colaborativa con los maestros y con los directores.

A1: Exacto, muchas gracias A4, efectivamente, yo también me quedo con eso, ahorita que estábamos diseñando el modelo, me pongo a pensar en cómo lo hubiera hecho yo sola, cuantas cosas de las que están ahí no se me hubieran pasado a mi ponerlas y cuánto tiempo no le hubiera invertido para hacerlo yo sola y como decía A3 también pude notar que en esta sesión pues ya hubo más interacción, hubo más interacción de todos, llegamos a acuerdos y pudimos construirlos de una mejor manera. No sé si alguien más quiera compartirnos su autoevaluación.

A5: Pues yo digo que si nos apropiamos bien de lo que fue el propósito de la sesión y que sobre todo llevamos a la práctica los diferentes modelos que proponía el autor, simplemente al elaborar este último modelo de asesoramiento pues como ya lo mencionamos participamos, interactuamos todos, bueno todas, y dentro de las habilidades y actitudes yo creo que, bueno respecto a las habilidades pues

conocimos otras formas de trabajo como las que nos estaban presentando y que nos podemos apropiar también de esa forma de trabajar aquí mediante estas herramientas que nos propusieron ustedes para nosotros llevarlas también a la práctica con los maestros y pues también lo de, ahora sí que desarrollamos la imaginación con las actividades que nos pusieron sobre todo con lo de la ruleta de los, de las figuritas porque pues estuvimos participando todas y aportando cada quien muy a nuestra manera algo para construir la historia [...].

Apéndice F
Estrategia de Intervención Sesión 1

Estrategia de intervención: Trabajo colaborativo en la modalidad de taller reflexivo
La identidad del ATP desde el trabajo colaborativo y la reflexión de su práctica.

Objetivo general: Promover el trabajo colaborativo y reflexionar sobre la práctica profesional del ATP para lograr un acercamiento a su identidad.

práctica profesional con ATP para lograr un acercamiento a su realidad.		
Sesión 1	Reflexión sistemática de la práctica profesional como Asesor Técnico Pedagógico.	
Propósito	Que el ATP reflexione sobre su práctica y formación profesional.	
Fecha de sesión	22 de septiembre de 2020	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conoce los beneficios de llevar a cabo procesos reflexivos de su práctica profesional.	Utiliza herramientas virtuales.	Trabaja colaborativamente con otros ATP de manera virtual. Se comunica asertivamente. Se responsabiliza con el trabajo.
Recursos		
Herramienta virtual Jamboard de Google. Presentación de actividades (Power Point). Hojas de máquina, lápiz, borrador. Ruleta interactiva. Computadoras. Diario de campo. Cuadernillo de productos.		

Desarrollo de la sesión

Actividades
Actividad de Inicio • Bienvenida y encuadre del curso-taller. • Presentación de los asesores participantes. • Capacitación sobre el uso de las herramientas Google Meet, Google Docs y Jamboard de Google. • Leer el objetivo general del taller y posteriormente el propósito de la primera sesión. • Estrategia MADFA antes de la sesión: Después de analizar el propósito de la sesión, las características y el proceso de implementación de la estrategia responder las siguientes interrogantes: -Autorregulación: ¿Cuál es el objetivo del taller? Con base en el objetivo del taller, ¿cuál es el propósito de esta sesión? -Comprensión:

¿Cuáles son los saberes necesarios para cumplir con el propósito de esta sesión? ¿Los poseo?

- Establecer acuerdos de convivencia.
- Dinámica de trabajo colaborativo: “El rompecabezas” Armar un rompecabezas con ayuda del recurso Jamboard de Google, siguiendo la indicación que realicen la actividad entre todos. Compartir su experiencia respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿Pudieron armar el rompecabezas?
 - ¿Qué sintieron al estar armando el rompecabezas entre todos?
 - ¿Qué dificultades encontraron?
 - ¿Qué podrían mejorar?

Actividad de Desarrollo

- Realizar la actividad “Retrato hablado... un esfuerzo por mirarnos desde los otros (adaptación)”.
 - En forma individual, en una hoja de máquina cada uno hace un retrato hablado de sí mismo, tal como supone que lo ven otros agentes educativos. Por ejemplo: “El ATP Juan es... acostumbra... nos dice...” “Lo que me gusta de él es..., lo que no me gusta de él es...”
 - Cada uno comparte su retrato hablado dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuál es mi retrato hablado visto desde los otros? ¿Qué pienso de la manera en que influyen mis características y circunstancias personales en mi relación con los maestros y en mi forma de relacionarme en la escuela?
 - En plenaria se presentan las conclusiones sobre la influencia que ejerce la forma de ser del ATP en su trabajo diario. Se puede guiar la discusión con las preguntas: ¿Esto ocurre de la misma manera en otras profesiones? ¿Por qué?
- Lectura previa individual del texto “De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva” del autor Phillipe Perrenoud.
Dinámica: Con ayuda de una ruleta interactiva los participantes responden las siguientes preguntas según le corresponda a cada uno:
 1. ¿Qué características tiene un practicante reflexivo?
 2. ¿Cuáles son las diferencias identificadas entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción?
 3. ¿Qué comprendo por hábitos?
 4. ¿A qué se refiere Piaget con el término “inconsciente práctico”?
 5. ¿Cómo se logra pasar de la reflexión en plena acción a la reflexión del individuo sobre sí mismo?
 6. ¿Qué comprendo por orquestación de los hábitos?
 7. ¿En qué momentos reflexionas sobre tu quehacer como ATP?
- Estrategia MADFA durante la actividad:
 - Autorregulación:
¿Qué debo hacer para abordar el contexto y tener mayor efectividad?
 - Comprensión:
¿Comprendo cuáles son las metas para lograr la actividad?

Actividades de Cierre

Elabora un texto en el cual describas el trabajo realizado en tu zona escolar durante el último trimestre del ciclo escolar 2019 – 2020 y el inicio del 2020 – 2021 considerando los siguientes indicadores.

¿Qué información recibí de las autoridades educativas acerca de las recomendaciones y objetivos para la educación a distancia? ¿Qué objetivos se establecieron en la zona escolar? ¿Cuáles actividades en las que participé con docentes, directivos, autoridades y otros asesores me resultaron más significativas? ¿Qué reflexiones realicé sobre mi desempeño en estas actividades? ¿En qué momentos? ¿Qué recursos y herramientas utilicé para la comunicación con docentes y directivos? ¿Qué competencias y habilidades puse en práctica? solicitar la participación voluntaria de tres asesores para propiciar la reflexión y el diálogo. • Autoevaluación. • Estrategia MADFA al final de la actividad: -Autorregulación: ¿Qué nuevos aprendizajes obtuve en esta sesión? -Comprensión: ¿En qué grado alcancé el propósito establecido para esta sesión?	
Evidencias/productos	• Videograbación. • Diario de campo. • Cuadernillo de productos.
Tiempo	Cuatro horas.
Instrumento de evaluación	Autoevaluación.
Referencias	
• Perrenoud, P. (2001) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. París. Pp. 35-36. • Tobón, S. (2013) “Proceso metacognitivo y Estrategia MADFA”	

Apéndice G
Estrategia de Intervención Sesión 2

Sesión 2	El diario vivir de un ATP.	
Propósito	Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del ATP, así como reconocer la situación real de su función.	
Fecha de sesión	25 de septiembre de 2020.	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conoce la situación real de la función del ATP	Utiliza herramientas virtuales para trabajar de manera colaborativa.	Trabaja colaborativamente con otros ATP de manera virtual. Se comunica de manera asertiva. Se responsabiliza con el trabajo.
Recursos		
Herramienta virtual Jamboard de Google. Presentación de actividades (Power Point). Computadoras. Diario de campo. Cuadernillo de productos.		

Desarrollo de la sesión

Actividades
Actividad de Inicio - Leer el propósito de la segunda sesión. - Estrategia MADFA antes de la sesión: Después de analizar el propósito de la sesión, responder las siguientes interrogantes: -Autorregulación: ¿cuál es el propósito de esta sesión? -Comprensión: ¿En qué consiste esta actividad? - Dinámica de trabajo colaborativo: “Encontrando el orden” Leer las diferentes partes de la fábula “No es mi problema” que se encuentran en desorden, deben ordenarlas para poder leerla, siguiendo la indicación de realizarlo entre todos. Para ello utilizan la herramienta Jamboard de Google. Posteriormente comentar lo siguiente: ¿Pudieron ordenar la fábula?, ¿cuál es la moraleja?, ¿cómo se sintieron al realizar la actividad?, ¿qué dificultades tuvieron? Actividad de Desarrollo - Desarrollar la actividad: Luces y sombras de la profesión del ATP.

○ En la herramienta Jamboard de Google se presentará un árbol; la mitad será un lado vivo, con hojas verdes y la otra mitad será un árbol marchito con hojas secas. ○ Cada ATP podrá reflejar sus vivencias sobre el tema: “Claroscuro de la profesión del ATP”. En las hojas verdes escribirán alegrías, ideales, aspectos positivos, gratificantes o facilitadores; en las hojas secas señalarán los aspectos problemáticos y los obstáculos en el desarrollo de la profesión. ○ En plenaria, se cierra el ejercicio, preguntando qué apreciación se ha reflejado sobre la profesión del ATP y qué puede estar influyendo para que se configure de esa manera. • Presentación del resumen sobre el texto “Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica” de Yolanda López Contreras. • En plenaria contrastar la información encontrada en la lectura con la situación real que vive cada ATP desde su función. Elaborar un cuadro comparativo con sus comentarios utilizando las herramientas de Google. • Estrategia MADFA durante la actividad: -Autorregulación: ¿Qué dificultades tuve al plantear las problemáticas y obstáculos de la profesión? -Comprensión: ¿Estoy realizando las acciones de acuerdo a lo planeado? Actividades de Cierre Después de identificar algunas de las dificultades de la profesión contrastar con la actuación que asumo ante el reto de la educación a distancia, considerando los siguientes aspectos: ¿Qué objetivos de los planteados por las autoridades educativas no pudieron realizarse en mi zona escolar?, ¿Por qué?, ¿Qué actividades del personal docente, directivo y de las autoridades educativas favorecieron y dificultaron el trabajo a distancia?, ¿Qué herramientas utilicé para el trabajo a distancia?, ¿Cuáles presentaron mayor dificultad para su incorporación?, ¿Cuál es el principal obstáculo para el trabajo a distancia?, ¿Qué aportaciones de otros colegas fueron adoptadas?, ¿Identifico las necesidades de asesoría de directivos y docentes?, ¿Cuáles son las principales áreas en las que he brindado asesoría y acompañamiento en la educación a distancia?, ¿Qué habilidades y conocimientos requerí para realizar este acompañamiento? • Autoevaluación. • Estrategia MADFA al final de la actividad: -Autorregulación: ¿Qué nuevos aprendizajes obtuve en esta sesión? -Comprensión: ¿En qué grado alcancé el propósito establecido para esta sesión?	
Evidencias/productos	• Fotografías, videograbación. • Diario de campo. • Cuadernillo de productos.
Tiempo	Cuatro horas
Instrumento de evaluación	Autoevaluación.
Referencias	
• Fierro C., Fortoul B. y Rosas L. (2000) “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”. México (pp. 217-224). • Tobón, S. (2013) “Proceso metacognitivo y Estrategia MADFA”	

Apéndice H
Estrategia de Intervención Sesión 3

Sesión 3	El trabajo colaborativo en la Asesoría Técnico Pedagógico.	
Propósito	Favorecer el trabajo colaborativo para la reflexión sobre los modelos de asesoramiento para la intervención en su trabajo en la modalidad a distancia.	
Fecha de sesión	29 de septiembre de 2020.	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conoce los modelos de asesoramiento para la intervención.	Utiliza herramientas virtuales para trabajar de manera colaborativa.	Trabaja colaborativamente con otros ATP de manera virtual. Se comunica de manera asertiva. Se responsabiliza con el trabajo.
Recursos		
Herramienta virtual Jamboard de Google. Presentación de actividades (Power Point). Computadoras. Ruleta interactiva. Diario de campo. Cuadernillo de productos.		

Desarrollo de la sesión

Actividades
Actividad de Inicio • Leer el propósito de la tercera sesión. • Estrategia MADFA antes de la actividad: -Autorregulación: ¿Cuáles son las metas que debo lograr? -Comprensión: ¿Cuál es el entorno en el que debo llevar a cabo la actividad? • Dinámica de trabajo colaborativo: “Creando historias” con ayuda de una ruleta interactiva se elegirán imágenes al azar, a partir de las cuales los participantes crean una historia. Uno de los integrantes deberá ir escribiendo la historia, todos deben participar. Una vez terminada la comparten con todo el equipo y se da lectura. Posteriormente responden las siguientes preguntas: • ¿Qué fue lo que más les gustó de la dinámica? • ¿Qué dificultades tuvieron?

- ¿Qué facilitó la realización de la actividad?

Actividad de Desarrollo

- Realizar una autobiografía de acuerdo con los siguientes indicadores:
 - Formación y experiencia profesional.
 - Motivaciones y satisfacciones principales.
 - Habilidades adquiridas en la práctica profesional.
- De manera voluntaria compartir tres autobiografías y en plenaria expresar las semejanzas y diferencias encontradas.
- Estrategia MADFA durante la actividad:
- Autorregulación:
- ¿Qué cambios o correcciones debo hacer para mejorar mi desempeño en la actividad?
- Comprensión:
- ¿Estoy realizando las actividades de acuerdo a lo planeado?
- ¿Estoy abordando de forma efectiva el entorno?
- Previamente formar 2 equipos para dar lectura al texto “Modelos de asesoramiento”, dividir los subtemas para que cada equipo elabore un organizador gráfico y compartir en plenaria virtual.
- Con base en el análisis de los modelos de asesoramiento propuestos en el texto anterior, reflexionar sobre su intervención en la práctica y elaborar un modelo de asesoramiento adaptable al trabajo a distancia.
- En plenaria virtual compartir su producto.

Actividades de Cierre

Realizar un escrito en el que se describan las acciones y mejoras realizadas con base en las actividades de la sesión 1 y 2. Considerando los siguientes indicadores. ¿Qué objetivos fueron replantados o modificados durante el trabajo a distancia?, ¿Cómo la asesoría y el acompañamiento brindado apoyaron la incorporación de las nuevas herramientas para la educación a distancia?, ¿Participé en actividades de colaboración entre docentes?, ¿Qué acciones de las autoridades educativas dificultaron el trabajo a distancia y de qué manera se brindó asesoría y acompañamiento para cumplir con los objetivos planteados?, ¿Cómo aborde las necesidades de asesoría y acompañamiento de los docentes y directivos de la zona escolar?, ¿Qué nuevas habilidades obtuve al trabajar en esta nueva modalidad?, ¿De qué manera puedo obtener mejores resultados en el futuro?

Evidencias/productos	• Fotografías. • Videograbación. • Diario de campo. • Cuadernillo de productos.
Tiempo	Cuatro horas
Instrumento de evaluación	Autoevaluación.
Referencias	
• Imbernon, F. (2007). Modelos de asesoramiento en “Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto”. http://www.w3.org/1999/xhtml. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. • Tobón, S. (2018) “Manual de asesoría técnica pedagógica. El proyecto de intervención” (pp. 78 y 79) • Tobón, S. (2013) “Proceso metacognitivo y Estrategia MADFA”	