

Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México

Pedagogical accompaniment and pedagogical technical advice: challenges and lines of action in a region of Zacatecas, Mexico.

Jaime Calderón López Velarde*

Telma García Salazar **

Fecha de recepción: 07 de julio de 2020

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2021

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un avance de investigación-formación-acción con un grupo de cinco Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y dos supervisores de la región de Río Grande de Zacatecas, México, que busca sistematizar sus experiencias para afrontar problemas de acompañamiento pedagógico durante su desempeño profesional, así como generar conocimientos sobre su materia de trabajo. Desde un enfoque narrativo, se analiza el contenido de siete relatos escritos y puestos a discusión por los integrantes del grupo de estudio. Se identificaron seis problemas y se establecieron líneas de actuación para resolverlos. Los hallazgos muestran que el oficio de ATP se construye sobre la marcha, predomina la diversidad de funciones técnico-administrativas, así como un modelo de asesoría individual, directiva y remedial con poco impacto ante la escasa cobertura regional de este servicio. Los desafíos para enfrentar son transitar del acompañamiento individual al colectivo, así como reestructurar a mediano plazo la estrategia de acompañamiento y asesoría para que opere como un sistema de nivel regional.

ABSTRACT

This article presents the results of a research-training-action advance with a group of five Technical-Pedagogical Advisors (TPA) and two supervisors from the Rio Grande of Zacatecas region, Mexico, who seek to systematize their experiences to face problems of pedagogical accompaniment during their professional performance, as well as generating knowledge about their work subject. From a narrative approach, the content of seven stories written and discussed by the members of the study group is analyzed. Six problems were identified and lines of action were established to solve them. The findings show that the TPA trade is built on the fly, the diversity of technical-administrative functions predominates, as well as an individual, directive and remedial counseling model with little impact given the scarce regional coverage of this service. The challenges to face are to move from individual to collective accompaniment, as well as restructuring in the medium term the accompaniment and advisory strategy so that it operates as a regional level system.

Palabras clave:

Acompañamiento, asesoramiento, formación profesional, desarrollo de las habilidades, perfeccionamiento

Keywords:

Pedagogical accompaniment, professional training, integral support for teachers, professional skills, advisors training.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, México

** Supervisión de Zona de Educación Primaria. Núm. 134, Río Grande, Zacatecas

Introducción

El presente artículo reporta avances de investigación sobre formación-acción¹, que analiza en su fase inicial los procesos de formación de un grupo de trabajo integrado por cinco Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y dos supervisores pertenecientes a dos zonas escolares de la región 05 Federal del municipio de Río Grande en Zacatecas. Aquí damos a conocer algunos de los problemas relacionados con el acompañamiento pedagógico identificados por los participantes a través de sus narrativas. El objetivo: examinar sus causas y posibles vías de solución.

El grupo de trabajo surgió a partir de la iniciativa de uno de sus integrantes para emprender un estudio sobre alternativas de formación desde la sistematización de experiencias para identificar y afrontar problemas durante los procesos de acompañamiento pedagógico, así como generar conocimientos en esta materia. Con este fin se invitó a participar a un docente-investigador para acompañar y apoyar académicamente el proceso de desarrollo del grupo.

En la primera parte este trabajo se caracteriza la noción de acompañamiento y sus antecedentes en el campo educativo y pedagógico, particularmente en las políticas educativas de formación continua de algunos países latinoamericanos, incluyendo México. En la segunda se examinan los problemas propios del trabajo de asesoría² y acompañamiento de los ATP, y se establece un conjunto de habilidades y actitudes indispensables para afrontarlos en mejores condiciones. Finalmente, se mencionan diversos desafíos y líneas de actuación que implican cambios estructurales para transitar de un modelo de asesoría individual a otro colectivo.

Noción de acompañamiento

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2020), acompañar significa «estar o ir en compañía de otra u otras personas o más puntualmente» «unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él». Esta definición es el punto de partida para comprender

¹ Trabajo colaborativo, relatos de experiencia y sistematización de saberes en un grupo de Supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos de Río Grande, Zacatecas.

² Empleamos el término asesoría ya que en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Docentes (2019) y sus disposiciones normativas, es inusual la noción de asesoramiento.



diferentes ámbitos de la vida social —educativo, psicosocial, espiritual, musical, deportivo, clínico, jurídico— Con arreglo a la definición de Paul (2004), citado por Planella (2008, p.2), en el acto de acompañar se destacan tres lógicas que se ponen en juego: relacional, unir o conectarse con alguien; espacial, desplazarse a donde está quien es acompañado; y temporal, coincidir en el tiempo con el acompañado. Esas tres ideas fuerza confieren sentido al acto de acompañamiento: la acción de conducir e iniciar a alguien en algo, guiar o proporcionar asesoría y brindar protección.

Complementariamente, Ghouali (2007, p. 2010) entiende el acompañamiento como una relación asimétrica: coloca frente a frente al menos a dos personas con «desigual poder; contractualizada, al proponer una comunicación disimétrica en paridad de género; circunstancial —temporal— y apropiada para un determinado momento; y co-movilizadora, supone que el acompañante y el acompañado estén el uno y el otro en un camino compartido por una finalidad. Otro significado del término acompañamiento, está centrado en aspectos de la vida cotidiana, en la acción de convivir y compartir experiencias con el otro: la pareja, el amigo, el compañero de trabajo, para mitigar el aislamiento y la soledad (por ejemplo, acompañar al cine, a comer, a un concierto, a caminar o a un viaje). Esta idea de acompañamiento refleja la necesidad de reciprocidad humana, socializar y conversar, de seguridad ante los riesgos de lo contingente y del infortunio. Así, la reciprocidad se entiende como la “igualdad en la interacción [...] es la regla que crea consenso, porque descansa en un principio de equilibrio en las relaciones sociales”. (Rosanvallon, 2015 *apud* Giraldo y Ruiz, A. 2019, p. 48). Como plantea Sloterdijk (*apud* Zepeda, 2008):

[...] no hay nada humano radicalmente solitario. Lo humano se deja analizar y dividir solo hasta el dúo, pero no más allá de él: el par es el verdadero individuo. Es decir, lo humano es siempre cuando menos dos, convoca al acto de acompañamiento (p. 252).

Esta idea de acompañamiento incluye también el cómo *acompañarse* en el tiempo de descanso y esparcimiento como trabajador activo o jubilado, a través de una relación interpersonal no presencial asociada con la producción y el consumo cultural de música, cine, teatro, programas televisivos, radiofónicos, entre otros, así como de la lectura de textos que permiten la ampliación de horizontes de vida personal y que ahonden en el conocimiento de la condición humana.

En suma, tradicionalmente la noción de acompañamiento desde el sentido de protección convoca a prestar ayuda o cuidado de personas que



por diversas circunstancias —enfermedad, edad temprana o avanzada, discapacidad, abandono, etc.— requieren de apoyo temporal o permanente para sobrellevar en mejores condiciones los riesgos que entraña la desatención, para procurarles una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos como personas y ciudadanos. Por ejemplo, cuidar enfermos niños o ancianos. En este sentido el acompañamiento desde el sujeto acompañado implica dependencia —física, emocional, terapéutica, económica—. Nosotros creemos con Cornu (2019) que «La interpretación del término de acompañamiento, en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia, no puede estar en el corazón del concepto si se considera un desafío de formación, particularmente para adultos.» (p. 101). Coincidimos con este investigador, cuando se pregunta «¿cómo pensar la acción hacia el otro, en la formación, en la atención, y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro?». La respuesta a esta interrogante trasciende la noción de acompañamiento como un «designio de ayuda condescendiente, y de lástima perjudicial estando a su vez atento a la fragilidad de las situaciones» (p. 102). De allí que entendemos por acompañamiento una acción que asume como presupuesto la igualdad en las diferencias: no acentúa las jerarquías en la relación de ayuda y reconoce las responsabilidades compartidas.

El hilo argumentativo de Cornu (2019) parte de una postura filosófica y antropológica de acompañamiento que permite elucidar los elementos clave y la finalidad del acto de acompañar como un oficio de *hacer humanidad*. Para este autor la dimensión antropológica del acompañamiento se centra en el vivir común: «es lo que nos hace reconocernos como humanos y entrar en compañía —caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común—, compañía que incluye no solo el oficio sino la colectividad, país, barrio, humanidad». (p.103). Sus líneas de reflexión parten de un texto literario³ cuya trama tiene lugar en una travesía de navegación marítima, donde se ilustra la manera en la cual el acompañamiento es producto de un conjunto de relaciones en el que convergen conocimientos, experiencia y valores para la conducción de un barco donde un joven capitán toma el mando durante su primer viaje y busca llegar a buen puerto, bajo la mirada atenta del comandante, que actúa a modo de tutor. De esa narrativa, Cornu deduce tres puntos de interés: el primero consiste en no perder de vista la finalidad del acompañamiento, es decir, cuidar y prestar atención al

³ La novela *La línea de sombra* de Joseph Conrad.



objeto del acompañamiento: la dirección y conducción del barco hasta su destino final o como lo haría un profesor con los sujetos de enseñanza, compartiendo conocimientos y valores para la vida o los médicos, ocupados en sanar a sus pacientes o bien los directivos o entrenadores de un equipo deportivo que buscan vencer en las competiciones.

El segundo punto de Cornu se centra en la importancia de la cooperación y la benevolencia, de paciencia en la confianza emancipadora, es decir, en el apoyo de todos los integrantes con funciones diferenciadas, pero imprescindibles, para cumplir con la finalidad y los propósitos comunes. En el tercer punto, el autor destaca el lugar central que ocupa la interlocución: «acompañar es dar a entender una situación, en una suerte de abducción: es la deliberación interlocutora la que ofrece la posibilidad de tomar la buena decisión» (Cornu, 2019, p. 112). Un ejemplo de interlocución se da cuando los profesionales de la salud experimentados dialogan y dirimen con los jóvenes médicos residentes para explicarles casos difíciles a partir de la integración del conocimiento fisiológico con la experiencia, y la comparación con otros casos. De manera semejante, los *ateneos didácticos*⁴ impulsados en Argentina como un dispositivo de formación y acompañamiento para los docentes noveles toman como base el análisis de casos derivados de problemas que enfrentan en la enseñanza en áreas disciplinares específicas.

Finalmente, Cornu (2019) cierra su hilo argumentativo con una breve frase que deja abierta la discusión para abundar en otros *oficios de lazo* —que necesitan acompañamiento—: «El acompañamiento es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar un objeto común. Es la entrada en las reciprocidades de aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulaciones» (p.113).

Acompañamiento en el ámbito educativo

De acuerdo con Planella (2008), la expresión *acompañamiento* comienza a tomar fuerza en el campo de los profesionales del trabajo social y la educación en los años 70 del siglo pasado, así como en organizaciones que cuestionaban la exclusión social y pugnaban por la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla fran-

⁴ Los ateneos se conforman con un promedio de 15 docentes bajo la coordinación de un formador y su duración es entre 10 y 12 sesiones. (Alen y Allegroni, 2009, pp. 44-46).



cesa. (p. 1). También, desde la pedagogía social dedicada a las personas con diversidad funcional, discapacidad, se retoma el *acompañamiento social* con el objetivo de «ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua». (Planella, 2013, pp. 124-125). Otra noción de origen francés es la de *acompañamiento escolar* y que data de 1981 y que más tarde toma carta de naturalización en 1992 mediante el *Acta de acompañamiento a la escolarización* cuyo propósito es poner a disposición de los niños carentes de condiciones óptimas en su entorno familiar y social, una serie de recursos para lograr el éxito escolar, especialmente mediante la ayuda en las tareas y aportaciones culturales. (Ghouali, 2007, p. 219). Para este último autor el acompañamiento obedece a la necesidad de dar rumbo a un alumnado desorientado y al cumplimiento de resultados de aprendizaje cada vez óptimos o de excelencia. Esta idea propone una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela, y cumple la función de auxiliar de la escolarización (p. 239).⁵

En el campo de la formación docente la expresión *acompañamiento* es relativamente nueva y ha tomado fuerza en los sistemas educativos europeos, especialmente en países anglosajones, desde los años 70 del siglo XX para solventar la falta de apoyo de los docentes noveles mediante sistemas de mentoría (Teacher Support System, TSS), y de este modo afrontar en mejores condiciones su inserción en la docencia; pero fundamentalmente para evitar abandono temprano de la profesión (Blaya y Baudrit, 2005, p.782). El acompañamiento en estos países se inscribe a su vez en una estrategia de desarrollo profesional que retoma la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida e implica una visión que integra la formación inicial, los primeros años de la docencia y la formación continua (figura 1).

⁵ Las acciones se realizan fuera de los horarios de la escuela y los acompañantes son voluntarios contratados, estudiantes de magisterio, maestros con licencia, jubilados y desempleados. (Ghouali, 2007, pp. 207-242).



Figura 1. Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente

Fuente: Elaboración propia.

En varios países latinoamericanos, el acompañamiento pedagógico (AP) es en gran parte una respuesta ante el fracaso de las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado y 2000 que impulsaron políticas de formación docente basadas en cursos puntuales, masivos, homogéneos, así como en la transmisión unilateral por parte de expertos y especialistas de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas. (Martínez Olivé, 2008, Vezub, 2011, p. 109). El AP se propone revertir esta relación retomando la idea del aprendizaje en contexto y abriendo nuevas funciones del formador y de los docentes, valiéndose de apoyos internos o externos para desencadenar procesos formativos centrados en la propia escuela y en lo que ocurre con los actos de enseñanza en las aulas; en la creación de espacios de trabajo colegiado, el liderazgo directivo y la formación entre pares mediante docentes experimentados que participen en programas institucionales como mentores, asesores, tutores, profesores consultores, etcétera. En suma, se da un giro hacia el profesionalismo colaborativo (Montecinos, 2003). De hecho, el AP se ha consolidando e institucionalizando en los últimos años y en todos los niveles y modalidades del servicio educativo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2019).



En países como Bolivia, Colombia, Chile y Perú, un dispositivo de AP para los docentes en servicio ha sido equiparado con término de asesoría (Vezub, 2011, p.113); el concepto continúa en constante cambio. En Perú, por ejemplo, el Ministerio de Educación define la AP en los siguientes términos:

[Es] Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que, mediada por el acompañante, promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (RSG N.º 008-2016-MINEDU en Unesco, Perú, 2019, p.7).

En México desde la reforma educativa de 1992 hasta hoy día el principal dispositivo de AP en la educación básica también ha sido la asesoría, institucionalizada en las políticas de formación docente mediante una serie de documentos normativos que regulan su funcionamiento.⁶ Actualmente la figura principal del AP para los docentes en servicio es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), cuya función consiste en proporcionar «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» (LGSCMM, 2019, art. 73).⁷

Con respecto al AP para docentes noveles, en México y algunos países latinoamericanos como Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay se establecieron entre 2003 y 2016 políticas y programas que dieron lugar a nuevas funciones asociadas a la docencia mediante nombramientos como mentores, tutores y asesores cuyas características y modos de operación fueron reguladas en los sistemas de carrera profesional. Estas políticas y programas guardan relación a su vez con distintos modelos y posicionamientos teóricos de acompañamiento que determinan

⁶ Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Docentes (2019). Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE). Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021.

⁷ La distinción entre asesoría y acompañamiento consiste en que la primera tiene como propósito la mejora de las prácticas educativas para incidir en los aprendizajes de los alumnos, mientras que el segundo “es visto como una colaboración, de manera continua planificada y sistemática que brinda la supervisión escolar durante un ciclo a, por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieran” (SEP, 2020, p. 37).



las características en su diseño e implementación desde su base jurídica hasta las finalidades de los procesos de gestión —duración, dedicación, planificación, recursos, etc.— y seguimiento, llegando en algunos casos a compartir elementos comunes. (Calderón, 2020).

Como se puede observar, el AP es un concepto genérico o «paraguas» en el cual se alojan formas específicas de acompañamiento, mentoría, asesoría, tutorías, entre otras, que se corresponden con modelos que enfatizan perspectivas técnicas basadas en el control y la supervisión o otros que promueven enfoques críticos a partir de relaciones horizontales caracterizadas por el trabajo colaborativo (Tobón, 2018), el diálogo reflexivo y la confianza emancipadora (Vezub y Alliaud, 2012, Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards-Groves, 2014, Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

El término de acompañamiento pedagógico que aquí enfatizamos cuestiona la concepción de apoyo o ayuda en una relación de minoridad o dependencia por propuestas más complejas que posibilitan un mayor crecimiento profesional tanto del acompañado como del acompañante. En efecto, coincidimos con Honoré (1992, p. 218) que el desenvolvimiento de la *formatividad* de toda acción incluye el acompañamiento visto como un compromiso de estar presente en el compromiso del otro, dentro de su propio proceso formativo, siempre con una postura reflexiva. En este sentido, el acompañamiento es *interformación*, puesto que en este proceso se faculta al otro a una reflexión y al trabajo de sentido, es decir, se le deja ser artífice de su formación (*apud* Navia, 2004, p. 213).

Cabe mencionar que el AP en tanto estrategia de Desarrollo Profesional Docente está centrada en la mejora de los actos de enseñanza (Bonilla, 2006), que incluyen el conjunto de situaciones didácticas y de variables que intervienen en los contextos específicos de cada aula —tiempo, espacios, recursos, disciplina, etc.— para construir aprendizajes y asumir valores que permiten la convivencia social; de manera que para el caso que nos ocupa, son los docentes los principales destinatarios de la asesoría.

Sin embargo, el acompañamiento desde una perspectiva integral (Maureira, 2015), incluye no solo el ámbito pedagógico sino también el de la gestión escolar, pues el desempeño docente guarda relación con la organización y ambiente de relaciones que viven los docentes cotidianamente con sus colegas, directivos, padres de familia y otros actores. Como puntualiza Calvo (2009): «la escuela es o debiera ser directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada de los asesores» (*apud* Martínez, 2018, p. 102). Este ámbito recae en los superiores jerárquicos, supervisores, apoyándose principalmente en la



gestión y liderazgo pedagógico de los directivos, quienes en su caso alternan estas funciones con el equipo de mentores, asesores, tutores. En este sentido, el mayor desafío es que las comunidades escolares desarrollen sus propios procesos de acompañamiento internos compartiendo su experiencia entre sus pares y con ello alcanzar mayor autonomía profesional e institucional (Reyes y López, 2009, Calvo y Camargo, 2015, Maureira, 2015). Puesto que el AP implica prestar ayuda y consejos a alguien o a quienes más lo requieren para cumplir un propósito institucional no solo formativo sino de equidad educativa, las acciones dan prioridad a escuelas en situación de vulnerabilidad y bajo aprovechamiento escolar.

En síntesis, el AP es una estrategia institucional de desarrollo profesional integrada a la formación inicial —prácticas preprofesionales—, la iniciación docente y a la formación continua. Es coordinada e instrumentada por equipos de supervisión y directivos apoyados por mentores, tutores, asesores experimentados u otros agentes que, a través de un plan integral de AP y distintos dispositivos formativos⁸, apoyan individual o colectivamente a los docentes para resignificar sus ideas, mejorar sus actos de enseñanza e influir en los aprendizajes de sus alumnos. Durante este proceso de mediación los acompañantes propician el diálogo reflexivo, la indagación y producción de saberes en un ambiente de mutua formación, confianza, igualdad y corresponsabilidad.

Pautas metodológicas

Para este estudio se tomaron como base los planteamientos de la investigación interpretativa cualitativa cuyo análisis opera sobre textos, es decir, producciones humanas que expresan mediante el lenguaje las acciones humanas y sus significados (Colás, 1992). En otras palabras, opera sobre la comprensión de la visión de un sujeto o sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo o reglas culturales o sociales) pertinentes a una situación» (Flick, 2007, p. 41). El proceso analítico se resume de la siguiente manera:

Antes de realizar la primera sesión grupal para acordar una agenda de trabajo, se solicitó a cada integrante redactar un relato en formato libre

⁸ Talleres, seminarios, encuentros, jornadas, narrativas docentes, comunidades de aprendizaje, redes, plataformas virtuales, etcétera.



sobre las motivaciones que los animaron a asumir la función de ATP, así como las dificultades que se les han presentado durante su desempeño como asesores de otros docentes. Durante dos sesiones presenciales y dos en línea se expusieron y comentaron siete relatos escritos que permitieron abundar sobre estos dos puntos y abrir líneas de reflexión sobre el trabajo a desarrollar en posteriores reuniones.

Una vez transcritos y clasificados cada uno de los siete relatos con una clave, se procedió al establecimiento de unidades de registro. Con este fin, se numeraron los párrafos y líneas de cada relato y en el momento de realizar su lectura minuciosa, se procedió a identificar mediante el subrayado y asignación de códigos, los problemas y otras ideas expresadas por los ATP —percepciones, reflexiones, propuestas, conjeturas, etcétera—. Posteriormente se identificaron mediante la comparación constante, seis problemas cuyas características se agruparon en cuatro categorías o dimensiones que guardan una estrecha relación: 1.) formativas; 2.) actitudinales; 3.) de gestión; y 4) laborales. Para validar la existencia de estos problemas, se expuso un informe contextualizado de los problemas identificados a los integrantes del grupo de trabajo, quienes manifestaron en lo general su conformidad con el documento, y subrayaron la necesidad de abundar más en la comprensión y resolución de esta problemática específica e inicial de su contexto socioeducativo. Además, realizó un análisis interpretativo sobre otras investigaciones sobre AP que coinciden en varios de los problemas detectados en esta región de Zacatecas.

Por último, cabe señalar que los nombres reales de los ATP que aparecen al final de cada declaración o testimonio fueron sustituidos. El análisis del volumen de la información recabada no requirió del empleo de programas de software.

Resultados. Los problemas de los ATP

Los problemas de los ATP que se exponen a continuación incluyen dimensiones formativas, actitudinales, de gestión y laborales. Destacamos seis problemas:

1. De la docencia a la asesoría —entre la incertidumbre y la nueva identidad—

El primer problema manifestado por los ATP que ingresaron al cargo tanto por la vía de la promoción —concurso de oposición— como por la del reconocimiento —desempeño destacado y responsable en el ejercicio



de su función—, es el cambio de rol y la incertidumbre generada por el desconocimiento de la función y sus desmesuradas exigencias, lo que los colocó como una figura débil (García Jiménez y Netzahualcóyotl, 2011). En este sentido los ATP se preguntan acerca de la manera en la cual desempeñarán actividades distintas a la docencia, al grado de hacerlos dudar acerca de la decisión asumida, pues si bien superaron las pruebas de conocimientos básicos de los exámenes de admisión y conocen las funciones de los ATP que marca la normatividad respectiva, admiten que eso no es suficiente para su práctica. Dos ATP ilustran esta situación:

En pocas palabras sabía de manera general qué hacía un ATP, ya que había presentado y pasado un examen, pero no comprendía el cómo lo debía hacer. Situación que hasta hoy día me sigue provocando conflicto. (Tania)

Miguel evoca así su primera experiencia y la siguiente reflexión:

(...) recuerdo que la primera actividad que realicé con el equipo del todavía SISAAE fue la aplicación de la prueba SisAT en la escuela primaria de la Comunidad de las Piedras. Terminó la jornada laboral y me retiré a mi casa; durante el transcurso del camino vinieron a mi mente varias situaciones como: ¿qué debo hacer en esta nueva etapa de mi vida laboral?, ¿fue una buena decisión?, Y sobre todo ¿cuál es la función de un ATPR? (...)

2. La insuficiente formación

El desconocimiento de la función es consecuencia del primer problema detectado en los ATP del estudio, es decir, la insuficiente preparación para desempeñar este nuevo cargo se debe a que durante los primeros años de ejercicio profesional no contaron con herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar tareas de acompañamiento pedagógico. (Calvo, 2009, Guerra, 2018). Los ATP al igual que los docentes noveles también experimentan una situación de incertidumbre: saben que están empezando algo nuevo y que la preparación recibida es insuficiente para la magnitud y complejidad de lo que tienen por delante en su desempeño profesional.

Al respecto, en la segunda reunión con el grupo de trabajo, dos ATP expresaron lo siguiente:

[...] cuando a mí me toca fungir como asesor técnico pedagógico por reconocimiento, es “éntrole al ruedo”, sin formación, con lo que tú crees que es la idea de ATP, con tus propios medios. Y este proceso de



formación no existe y si se da, es a medias, cuando ya estamos en la función (...) (Camilo).

Entrar a los grupos de los docentes fue como mencioné, una tarea sencilla, pero lo difícil aquí sería preguntarme ¿cuál es la finalidad de la visita?, ¿con qué intención se realiza?, ¿qué observar de la clase que está trabajando el docente?, ¿qué instrumentos utilizar para recoger información?, ¿cuándo y dónde establecer un diálogo con el docente?, y más interrogantes que se han ido presentando. (Tania).

Estos testimonios muestran que, al no contar con una formación previa, los ATP se sienten solos ante su nueva función. Reconocen ante todo la necesidad de formación, pero señalan que la oferta que se les brinda enfatiza el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información, sin tomar en cuenta enfoques que partan de la sistematización de sus experiencias para dar solución a problemas inmediatos.⁹

En este sentido, la Secretaría de Educación en el Estado de Zacatecas conformó un «grupo ampliado» de 30 ATP, llamados enlaces regionales, quienes tienen la tarea de impartir a los ATP cursos y talleres en sus respectivas regiones. Son figuras que asumen el compromiso de ayudar a otros, no obstante, reconocen que su formación será fundamental para dicho fin.

3. Las resistencias de los docentes a los ATP

El tercer problema identificado, es la falta de aceptación de los docentes a la figura del ATP porque que está asociada a la función de fiscalización y evaluación. Varias razones explican estas resistencias y en algunos casos —como lo expreso un ATP—, el rechazo abierto a su presencia, se da especialmente en los docentes con mayor antigüedad (Comboni y Juárez en Guerra, 2018, p. 19). Esto obedece a que los docentes, en primer lugar, saben previamente que la presencia de un ATP se debe a los resultados insatisfactorios en el rendimiento de los alumnos a su cargo y, por esta razón, serán motivo de atención y observación para corregir las deficiencias en su desempeño. Por ello, esta es una situación que debe tomarse con cautela por parte de los ATP, ya que, si al docente asesorado no se le reconoce como alguien que también posee aciertos y

⁹ En la oferta formativa de los catálogos nacionales entre 2008 y 2011, solamente el 4.4% estaban destinados a los ATP y 11.4% a la función de asesoría, mientras que 11% al acompañamiento académico en la escuela. (Vázquez, Meza, Cordero y Patiño, 2011).



fortalezas en diversas áreas de conocimiento del ejercicio profesional, estas resistencias serán difíciles de atenuar.

En segundo lugar, las resistencias se deben a que la figura de los ATP está asociada a la autoridad y dependencia del supervisor y, por tanto, son percibidos por los docentes acompañados como agentes ejecutores de instrucciones de esta autoridad educativa para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en su ámbito de jurisdicción. Esta visión le resta autonomía y legitimidad a su papel de asesores y afecta su identidad profesional. Así lo expresaron dos ATP:

Por otro lado, he visto también con gran decepción que la labor de los asesores es muy poco valorada entre los compañeros de la zona escolar, pues se deja ver en sus actitudes cierto desdén a las visitas que se realizan, permitiéndonos desempeñar la actividad programada porque es una indicación del director, pero sobre todo del supervisor. (Miguel)

En la zona escolar se presenta rechazo en función a la asistencia técnica a la escuela en las labores de asesoría, apoyo y acompañamiento, en repetidas veces algunos maestros han mencionado que se sienten “fiscalizados” y solicitan al supervisor que avise cuándo son las visitas. (Adela)

En tercer lugar, para los docentes acompañados, el exponerse a las observaciones de un agente educativo externo a la escuela implica la intromisión a su trabajo docente que se ha caracterizado, de acuerdo con Valles (2012, por el aislamiento e individualismo y, en consecuencia, al temor de que se identifiquen deficiencias pedagógicas e insuficiente dominio de los contenidos y métodos de enseñanza.

4. La polivalencia de los ATP: acompañar al profesor o al supervisor

El cuarto problema que se desprende de los relatos del grupo de trabajo es la multiplicidad de funciones y actividades que desempeñan los ATP. La literatura acerca de las funciones desempeñadas por los ATP (Arnaut, 2006, Calvo, 2009, Bonilla 2006, Reyes y López, 2009, Guerra, 2018, Rivera, 2018) ha subrayado el papel preponderante de las actividades administrativas que marca la normatividad por encima de las tareas de acompañamiento pedagógico, lo cual ha desvirtuado esta función. La imagen que impera todavía entre el sector magisterial acerca del ATP es el de agente o ayudante incondicional del supervisor; el supervisor es quien se encarga de reportar a las autoridades educativas sobre el cumplimiento de las cargas administrativas, con la consecuencia de relegar las funciones de asesoría pedagógica.



En uno de los relatos se destaca la polivalencia de funciones: un ATP declara ser el encargado de la Unidad Regional de Asesoría Académica (URAA)¹⁰ de su municipio, pero también es integrante del grupo «Enlaces Regionales», de tal manera que ambas comisiones implican la realización de reuniones frecuentes tanto regionales como estatales que demandan tiempo, pero aunado al trabajo en su respectiva zona, resulta una sobre carga de trabajo.

Otro participante hace referencia en su narración a los «jefes» que un ATP puede llegar a tener de acuerdo con sus múltiples actividades: los Directivos, el Supervisor, el Jefe de Sector, el Director de Región y hasta el mismo Coordinador del CeDE (Camilo)¹¹», autoridades educativas que demandan la presencia «obligatoria» de los ATP en diversos eventos, concursos, reuniones y conferencias. Al respecto, Bonilla (2006) señala:

Una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por personas o instancias y el rol del asesor es del operador (p. 41).

Resulta claro que los ATP continúan sujetos a la realización de actividades de carácter administrativo, muchas de las cuales le competen al Supervisor (Izquierdo y Quiñones, 2009, Ponce, Valencia y Torres, 2019, p. 9), especialmente cuando surgen actividades de carácter urgente que exigen cumplimiento inmediato, lo que supone el riesgo de interrumpir o no dar seguimiento a las tareas específicas emprendidas por los mismos ATP (Calvo, 2009, p. 4).

En resumen, la diversidad de funciones, actividades y autoridades educativas de las cuales dependen los ATP desvirtúan el papel protagónico de la AP para ayudar a mejorar las prácticas de los docentes. Esta situación ha sido ampliamente documentada en el conjunto de estudios compilados por Rivera (2018).

¹⁰ La Unidad Regional de Asesoría Académica (URAA) se implementó en el año 2018 en Zacatecas para continuar con las políticas formativas de los docentes ante la desaparición de los Centros de Maestros.

¹¹ Los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) se impulsaron como una estrategia de regionalización (se establecen zonas escolares por regiones) para que la asesoría pedagógica pudiera responder de mejor forma a las necesidades de los docentes (SEP, 2018, p. 103).



5. Entre el acompañamiento aislado y colaborativo

Otro problema identificado, es la escasa relación colaborativa del ATP con los agentes educativos con quienes mantiene contacto estrecho en la estructura organizativa. La relación del ATP tanto con el Supervisor —autoridad inmediata— como con otros ATP es fundamental para el buen funcionamiento de la asesoría técnica en toda una zona escolar, pues constituyen figuras que no solo por la normatividad requieren trabajar en equipo, sino por la naturaleza misma de dichas funciones. Como se sabe, un trabajo de colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con sus colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente (Bolívar, A. 2006, p. 87). Sin embargo, «la cultura del trabajo en equipo es muy compleja, no se puede crear de la noche a la mañana» (Fullan y Hargreaves, A. 2000, p. 116). En este sentido, las múltiples actividades de los ATP abren pocas o nulas oportunidades de emprender un trabajo colaborativo.

En los relatos los ATP expresaron en primer lugar tener dificultades para construir una relación colaborativa con el supervisor, ocasionando distanciamiento en la relación jerárquica, que abona al trabajo aislado e individual. Una ATP señaló:

[...] la mala comunicación con mi autoridad inmediata. Cada uno andaba por su lado y en lo propio, escasamente existió una coordinación de actividades de acompañamiento a docentes, salvo en pocas observaciones que se realizaron a algunos grupos de la zona. En este punto no hubo mucho por realizar, ya que el Supervisor tenía la última palabra en las acciones a emprender en la zona (...) (Tania).

En segundo lugar, los ATP señalaron como agente educativo con quien más se les dificulta establecer una relación a sus colegas docentes acompañado; esto se debe al hecho de que algunos ATP llegaron a la función por promoción y otros por reconocimiento, lo que ha suscitado una notoria descalificación y distanciamiento con ellos, y se ha propiciado la falta de oportunidades para compartir experiencias entre colegas. Un ATP con esa función por reconocimiento, manifiesta esa situación con las siguientes palabras:

[...] en el primer encuentro con colegas ATP, nos reunimos en la ciudad de Fresnillo y de inmediato las cartas se pusieron sobre la mesa: -Nosotros somos ATP por promoción, los de reconocimiento son ustedes, si quieren reúnanse y analicen este texto (...); de inmediato noté que el individualismo no solo se presenta en las aulas (...) lo percibí como:



“nosotros sí somos ATP, ustedes son profes que intentan ser como nosotros”. (Miguel).

En otra reunión con el grupo de trabajo, algunos ATP comentaron que las acciones que más han favorecido el trabajo con los docentes son aquellas actividades planeadas con el equipo de la supervisión, ya que contar con esa unidad representa para algunos integrantes una fortaleza, como lo señaló un ATP en el siguiente relato:

Al inicio del ciclo escolar una de las fortalezas que identifiqué es contar con un equipo ahora SAAE, afortunadamente son compañeros con compromiso laboral (...) al inicio del ciclo comenzamos por formular el plan de trabajo con acciones centradas en la asesoría y acompañamiento a los maestros de las escuelas, plan de acción que se ha desarrollado con la participación de todo el equipo. (María Antonia).

6. Incidencias laborales

El último problema que destacaron los ATP es de origen laboral. Con la entrada en vigor de la Nueva Ley General de Educación y en particular de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de 2019 (art. 74), se dio un giro en el procedimiento para la designación de docentes para ejercer la función de asesoría técnica pedagógica. En otras palabras, fue suplantado el sistema de promoción mediante concurso por el de reconocimiento para el personal de la educación básica que tuvo un desempeño destacado y responsable en el ejercicio de su función. Este reconocimiento para el caso de los ATP da lugar a un movimiento lateral y horizontal que mantiene el estímulo económico, pero solamente durante tres ciclos escolares, al término de los cuales retornará al ejercicio de la función docente. Esta situación generó que 33 ATP que participaron [en el concurso de oposición en los periodos 2015 y 2016 —18 y 15 ATP, respectivamente— obtuvieran clave y nombramiento definitivos, toda vez que concluyeron el periodo de inducción de dos años por lo que resultaron idóneos en el examen de permanencia.

En contrario, 135 ATP que participaron en la 3^a. promoción de 2017, 37 ATP, y en la 4^a promoción de 2018, 98 ATP, que se encontraban en el periodo de inducción, quedaron sin nombramiento, lo cual generó una situación de malestar e incertidumbre laboral, no obstante que al amparo de la Ley arriba mencionada continúen ejerciendo esta función con el incentivo otorgado y participando en otros procesos de promoción, entre estas la de director (SEDUZAC, 2019).



La exclusión del derecho a evaluarse para obtener la permanencia de los ATP acentuó su inconformidad, generando por otra parte distinciones entre los ATP que ingresaron por promoción y quienes lo hicieron mediante reconocimientos temporales en el marco de la derogada Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013. Además, entre los ATP que obtuvieron nombramiento definitivo —permanencia— y quienes quedaron fuera de evaluación, se creó una situación que da lugar a fricciones, desconfianza y climas laborales que impiden su cohesión como grupo.

Discusión

Como puede observarse en los relatos, construir un equipo donde prime la comunicación, principalmente entre la función de asesoría y supervisión es el primer paso para coordinar acciones de acompañamiento. Como señala Antúnez (2006, p. 71-72) esos equipos por poco bien que funcionen forman células muy potentes que favorecen al crecimiento personal y profesional de quienes lo constituyen. Otro tipo de relación es aquella en la cual el ATP participa con otros agentes que forman parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAEE) que incluye a los directores, supervisores, asesores técnicos y tutores.

Los resultados de investigación destacan que la falta de aceptación de sus colegas docentes, es el problema que más influye en el desempeño de los ATP. Superar estas resistencias implica resolver paulatina y simultáneamente un conjunto de dificultades. Está claro que el AP es una estrategia de desarrollo profesional que mejora las capacidades de los docentes y favorece los aprendizajes de los alumnos. (Agüero, 2016, Majerowicz, 2015, MEF, 2018, Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016 apud Unesco, Perú, 2019). Sin embargo, las resistencias comienzan cuando este acompañamiento es impuesto más como un dispositivo de control y menos para superar las «carencias formativas» de los docentes; carencias que son identificadas solamente por los supervisores y los ATP (Rodríguez, 1996, Ponce, Valencia y Torres, 2019, p.7), menospreciando los saberes y experiencias de los docentes acompañados. Además, no basta ser docente para acompañar y asesorar pedagógicamente a otros pares, ya que el acompañamiento es una función distinta a la docencia, que requiere saberes y habilidades específicas adquiridos en procesos formativos (Orland-Barak, 2006, Reyes y López, 2009). La primera línea de actuación para neutralizar estas resistencias es obtener legitimidad en una dimensión sociológica, es decir, mostrar la experticia, la preparación constante, así como la seguridad y pertinencia



de las orientaciones proporcionadas a los docentes asesorados —ganar autoridad con el saber— (Díaz 1984 *apud* Rivera, 2018, p. 129-131). Para ello se requiere, una vez identificadas las necesidades formativas de los docentes, el desarrollo de al menos cuatro habilidades antes, durante y el después de los actos de enseñanza: 1) examinar planeaciones de clase; 2) observar; 3) retroalimentar; y 4) dar seguimiento.

Consultar y comentar las planeaciones de clase, permitiría al ATP un primer acercamiento para conocer los temas por abordar, las estrategias o situaciones didácticas, así como los recursos, actividades y formas de evaluación de que se valen los docentes asesorados. Este es un tema delicado en el sentido de que pocos docentes tienen la confianza de compartir sus planeaciones y, lo más preocupante, es que una mayoría no cuenta con una, tal como lo describe un ATP en otro relato:

(...) nosotros nos estamos dando cuenta de que en las escuelas donde vamos, la mayoría de los maestros no cuenta con una planeación y aunque no la solicitamos, sabemos que no la tienen por el desarrollo de su clase, o la sinceridad de estos, entonces yo creo que eso es fundamental que se considere como un algo prioritario para poder apoyar precisamente a los docentes (...) (Joaquín).

Con relación a la observación Joaquín relata:

[...] es la observación en el aula en donde el asesor conoce el desempeño de los docentes y para ello requiere claridad acerca de qué y cómo observar mediante instrumentos apropiados que le permitan analizar sus saberes, la organización y ambiente del aula. Examinar a su vez la información obtenida por el asesor requiere tiempo y da paso a la retroalimentación que constituyen el núcleo central del AP ya que en este proceso cíclico se activa la reflexión, los ajustes para la acción renovada y sus resultados. Es decir, asesor y asesorados comparten información, dialogan, aclaran dudas y acuerdan la ejecución de intervenciones docentes medidas que redunden gradualmente en la mejora de cambios conceptuales y en el proceder didáctico de los asesorados.

Estos procesos requieren capacidades específicas: 1) comunicar con un lenguaje claro y conciso aciertos y dificultades derivadas de las observaciones; 2) esclarecer nociones y procedimientos didácticos; 3) argumentar sugerencias; y 4) negociar decisiones.

La retroalimentación desde esta perspectiva es un acto comunicativo que propicia el diálogo bidireccional, interpela, plantea preguntas y abre oportunidades para formular y responder a nuevos cuestionamientos.



Implica a su vez la creación y recreación de nuevos significados (Martínez, Turcott y Garay, 2019). Sobra decir que los aportes de la investigación indican que la retroalimentación es decisiva en la motivación del aprendizaje, en la movilización de acciones, en la mejora docente y escolar, así como en la construcción sistemática de comunidades profesionales de aprendizaje. (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016, p.5). Abundar sobre tipos de retroalimentación —evaluativa, descriptiva, formativa, etc.— y otros aportes, rebasa la finalidad de este trabajo.

Cabe subrayar que los encuentros de retroalimentación o devolución deben ser sistemáticos: programados de común acuerdo entre acompañante y acompañado, sin demoras; establecer lugar, fecha y horario de la reunión; y, para evitar la improvisación, no reducir la actividad a la comunicación oral sino a la escrita mediante el registro de acuerdos, diarios, etc. De lo contrario, puede perderse la intención de la visita y la credibilidad del asesor. Así lo describe un ATP:

El primer año como ATP observamos toda la zona escolar para hacer un diagnóstico y no hicimos ninguna devolución a los docentes ya que el tiempo no nos fue suficiente, cuando quisimos regresar a retroalimentar, ya había pasado mucho tiempo y esa cuestión fue contraproducente por que los maestros ya no creían en nosotros, pensaban que solo íbamos a ver su trabajo, a criticarlo (...) (Camilo)

La segunda línea de actuación para enfrentar las resistencias del docente acompañado, es propiciar la legitimidad del ATP en su dimensión axiológica (Díaz 1984 en Rivera, 2018, p. 129-131), lo que implica movilizar las siguientes actitudes:

- a) Cultivar la confianza entre asesor y asesorado sin supeditarla a relaciones de autoridad jerárquica. Esto es, explicar primero la importancia del AP y la función del asesor en un marco de reciprocidad (igualdad en la interacción), de compañerismo y de distinción de responsabilidades, pues ambos son depositarios de un conjunto de saberes, pero con diferentes trayectorias en el ejercicio docente.
- b) Escuchar en forma atenta o activa¹² al docente para conocer sus preocupaciones y requerimientos de apoyo pedagógico.
- c) Comenzar el diálogo reconociendo primero los aciertos y saberes de los asesorados para destacar sus fortalezas y luego sus dificultades.



d) Mostrar empatía de los ATP para comprender mejor las circunstancias y contextos en los cuales se desempeñan los docentes.

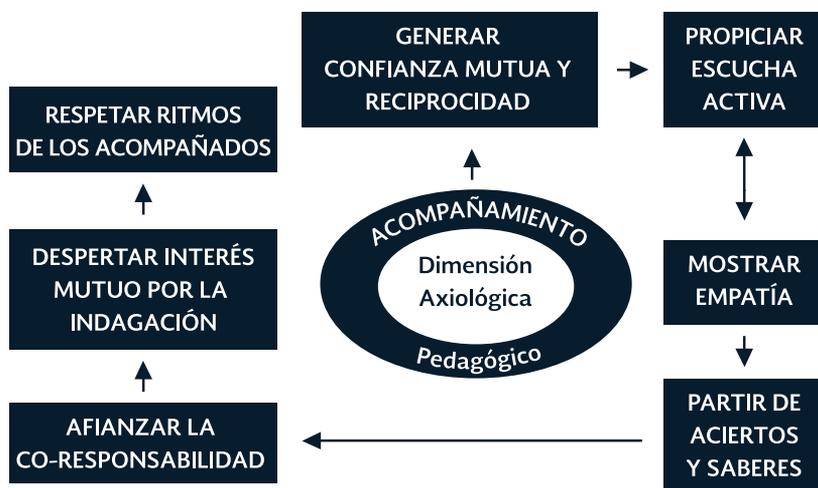
e) Afianzar la corresponsabilidad y compromiso entre asesor y asesorado para el cumplimiento de tareas diferenciadas pero alineadas a un propósito educativo e institucional común.

f) Respetar el interés por la indagación entre ambos para la comprensión o explicación de situaciones complejas y dilemáticas, dando lugar a la reflexión y aprendizaje mutuo, pues el asesor no siempre tendrá las respuestas a los problemas de los docentes.

g) Respetar los ritmos del docente asesorado, lo que lleva al ATP a ser paciente y tolerante para no forzar cambios que requieren de mayor tiempo.

En síntesis, una apuesta por crear un ambiente de AP en donde las actitudes antes mencionados sean el punto de partida para el cultivo de relaciones fincadas en la aceptación consensuada y en la mutua formación entre ATP y docentes (Maureira, 2015). Véase la siguiente figura:

Figura 2. Actitudes por desarrollar en los procesos de acompañamiento y asesoría pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

¹² Concentrarse en la comunicación y en la mirada del hablante, mostrar paciencia e interés por el mensaje transmitido, evitar interrupciones, distracciones y juicios anticipados.



A este respecto, un ATP señaló:

Nosotros como ATP debemos mantenernos también con una mentalidad abierta dispuestos siempre a aprender de cada escenario y de cada docente, la labor de un asesor debe ser continúa mostrando interés por el o los compañeros, que vean el entusiasmo que nosotros ponemos por tratar de ayudarlos como si el problema fuera nuestro (Roberto).

Sin embargo, saberes y actitudes no son suficientes para aminorar las resistencias de los docentes mientras el trabajo de los ATP se limite a un esfuerzo individual, externo, descontextualizado y desvinculado la comunidad escolar. Como marca la nueva Ley,¹³ los destinatarios del acompañamiento son al colectivo de docentes y «la escuela en su conjunto» o más aún, transitar del acompañamiento como servicio a un sistema; pero la capacidad de cobertura en esta zona es muy limitada: apenas se cuenta con tres ATP para la atención de 55 docentes aunque en otras zonas de la región solamente existe un ATP para atender a 100 docentes.

Acerca del seguimiento, el ATP requiere sistematizar la información recabada durante cada encuentro y comparar a lo largo de este proceso los avances de los docentes, comunicando a estos los logros y aspectos por corregir. La autoevaluación del docente al comienzo del proceso de asesoramiento es imprescindible para conocer sus avances (Tobón, 2018, p. 54). En síntesis, es indispensable abundar sobre estas habilidades en dispositivos de formación continua destinados a los ATP para que afronten con mayor solvencia y legitimidad académica su trabajo con los docentes.

En el ámbito laboral, como ya se mencionó, las diferencias entre los ATP que ingresaron mediante procesos de promoción y reconocimiento propician tensiones que influyen en su cohesión grupal, ya que, en el marco de la normatividad vigente (SEP/USICAMM, 2020^a, art. 71), estos últimos perciben en un año 10 meses de sueldo y este pago no está sujeto a la evaluación de los supervisores. Además, está latente la inconformidad de los ATP que fueron promocionados, pero excluidos de la evaluación de permanencia y pugnan por obtener el nombramiento definitivo.

¹³ Cfr. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, artículos 73, 75 (I) y 87.



Conclusiones

Los problemas manifestados por el grupo de trabajo ATP de la región de Río Grande, Zacatecas, aportan desde los sujetos y la deliberación de sus relatos, una visión general sobre los retos que afrontan y un punto de partida para profundizar en el análisis y en la manera de superar estos y otros problemas. Muestran que el oficio de ATP es un soporte fundamental del acompañamiento pedagógico, pero que se construye sobre la marcha al carecer de procesos formativos previos; predomina la diversidad de funciones técnico-administrativas y de «escritorio» subordinadas a los mandatos de los supervisores, y el poco tiempo para acudir a las escuelas hace que sus esfuerzos individuales de mejora sean muy limitados, pues es ínfima la cobertura de docentes asesorados.

Superar las resistencias de los docentes, implicarse con otros docentes de la comunidad escolar, centrar la atención en el AP y darse espacios para la discusión de logros y dificultades entre pares y las autoridades que intervienen en la gestión del servicio de acompañamiento, son desafíos que exigen una reestructuración de esta estrategia de desarrollo profesional. Si bien la nueva normatividad propone la descarga administrativa de los ATP, la hiper-regulación de actividades y las condiciones adversas derivadas de los problemas señalados impide que los ATP concentren su atención y dedicación en la asesoría pedagógica a los docentes, los principales destinatarios de estos servicios. La distribución de funciones de asesoría pedagógica entre los ATP, por un lado, y de gestión organizativa, administrativa y de participación social, por otro, permitiría optimizar todas sus experiencias en la mejora de sus capacidades docentes y la de sus escuelas. Otro desafío es desarrollar alternativas de acompañamiento pedagógico más horizontales y con múltiples dispositivos, transitar de la asesoría individual a la colectiva o escolar, y vincular la AP con los programas de formación continua (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Como apunta Weiss, *et al* (2019):

Recomendamos que los programas de formación continua estén articulados con procesos de acompañamiento prolongados, sostenidos y vinculados con la práctica cotidiana de los docentes para que logren apropiarse de los enfoques de enseñanza de las distintas disciplinas para generar condiciones de aprendizaje (p. 370).

Abundar sobre estos y otros problemas y sistematizar la experiencia para extraer saberes que contribuyan a la formación de los ATP y los supervisores mantiene el interés de este grupo en ciernes y confirma la importancia de emprender procesos alternativos de formación e investigación colegiada para superar el trabajo aislado e individual. Asimismo-



mo, es una señal alentadora para impulsar desde esta y otras regiones del interior y el exterior del Estado de Zacatecas otras iniciativas que fomenten la formación especializada de los ATP mediante la creación de redes, grupos, comunidades de aprendizaje, etc. Es un paso importante para que a mediano plazo y desde los saberes de la experiencia generada en estos espacios, se analice cómo establecer y coordinar a nivel regional estos servicios muy limitados de acompañamiento y asesoría e integrarlos en un sistema con todos los agentes que intervienen en su funcionamiento. El apoyo de facilitadores de instituciones formadoras de docentes es imprescindible para impulsar estos procesos. Consideramos que la noción de acompañamiento aquí descrita invita a los ATP, mentores y tutores a contar con una visión más comprensiva que procura la mutua formación, la confianza, la igualdad y la corresponsabilidad, antes que la subordinación de los acompañados. Finalmente, los avances de investigación reportados aquí se complementarán con otro estudio sobre la construcción del oficio de las y los ATP del estado de Zacatecas (Calderón, Tovar y García, 2021), en el cual proponemos una agenda de investigación que permita aportar mayores conocimientos para mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico. No obstante, los desafíos descritos en este artículo son un punto de partida obligado para comprender la práctica de los ATP en este Estado.



Referencias

- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los centros escolares. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 57-74). DGFCMA-SEP.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y formación continua. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 13-27). DGFCMA-SEP.
- Asporfs, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., & Edwards-groves, C. (2014). *Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. Teaching and Teacher Education*, (43), pp. 154-164. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Blaya, C. y Baudrit, C. (2005). ¿Entre necesidad y factibilidad?. El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 765-786. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-765.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. (pp. 75-104). DGFCMA-SEP.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). DGFCMS-SEP.
- Calderón, J. (coord.) 2020. *Acompañamiento pedagógico: Docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería, UPN Zacatecas.
- Calderón, J, Tovar, A. y García, T. (2021). Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2020). En Calderón, J. y Aguayo, L. M. (coords.), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*. Taberna Librería-UPN, Zacatecas.
- Calvo, B. (2009). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Sujetos de la Educación. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/496/491>
- Colás, M. (1992). Los métodos de Investigación en Educación. En M. Colás y L. Buendía (Eds.). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa* (2ª ed.). Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos formar. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.



- García, R., Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M. A. (2011). *Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15 Procesos de Formación. COMIE. México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoria-electronica/v11/docs/area_15/1894.pdf
- Ghouali, H. (2007, enero). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 207-242. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003211.pdf>
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019). *La solidaridad. Otra forma de ser joven en Medellín*. UPN, CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE.
- Guerra, M. (2018). La investigación sobre la asesoría y los ATP. En Rivera, L. (coord.) 2018. *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 12-36). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. (México). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp. 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459/8948>
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación*, (51), pp. 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>.
- López, Y. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/89-la-asesoriatecnico-pedagogica-en-educacion-basica>
- Martínez, A. (2018). La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores. En L. Rivera (Coord.), *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*. (pp. 65-105). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>



- Martínez, M., Turcott, R., y Garay, L. M (2019). *La retroalimentación formativa del tutor en la educación en línea: Una revisión conceptual*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Prácticas educativas en espacios escolares. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2340.pdf>
- Martínez-Olivé, A. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional: 2-6 de junio. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006. https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/alba_martinez.pdf
- Maureira, F. (junio, 2015) Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, 66, pp. 1-10. Facultad de Educación, Universidad A. Hurtado. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 105-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>
- Navia, C. (2004). El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. *Formación, distancias y subjetividades* (pp. 218-219). Universidad Autónoma de Morelos/ Noriega Editores.
- Orland-Barak, L. (2006, mayo). Lost in Translation (perdidos en la traducción) tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, (340), pp. 187- 212.
- Planella, J. (2008, junio). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), pp. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), pp. 113-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187121/154221>
- Ponce, V. M., Valencia, A. y Torres, A. (2019). *Las acciones de los ATP. Presiones administrativas y asesoramiento colaborativo*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Prácticas educativas en espacios escolares. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0085.pdf>



- Reyes, N. y López, Y. (2009). Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica. En Y. López (coord.), *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 103-120). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/89-la-asesoria-tecnico-pedagogica-en-educacion-basica>
- Rivera, A. (2018). Legitimidad del ATP, una búsqueda constante. En L. Rivera (Coord.), *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Rivera, L. (Coord.) (2018). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Rodríguez Romero, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación. En *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Aljibe.
- Secretaría de Educación en el Estado de Zacatecas. (2019). Base de datos de los ATP del Estado de Zacatecas. (México).
- Secretaría de Educación Pública. (2013, 3 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Marco General de Asesoría Técnica. Educación Básica Ciclos escolares 2018-2019 al 2021-2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a los Escuelas en Educación Básica*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Lineamientos_SAAE_Educacion_Basica_Final_28022020.pdf
- SEP/Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020^a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/DISPOSICIONES_ESPECIFICAS_ATP_EB_2020-2021.pdf
- Tobón, S. (2018). *Manual de asesoría técnico pedagógica. El proyecto de intervención*. Kresearch.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172?fbclid=IwAR_18r2uq0ADMtzbsS-G8YkjvytHVti5EajGhI2zURJ1eFACO-PzsY2LF7ewY



- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado]. http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacioneducativa-2012&catid=53&Itemid=86
- Vázquez, M. A., Meza, M., Cordero, G. y Patiño N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales 2008-2012. *Revista Diálogos sobre Educación*, año 2, (3). http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo docente. *Revista del IICE*, (30), pp. 103-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. MEC/ANEP/OEI. https://oei.org.uy/uploads/files/programs/1/projects_17/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles.pdf
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias. Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), pp. 811-831. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: Explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo*, 43, pp. 243-258. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/440/public/440-984-1-PB.pdf>

