

Legislación sobre formación del profesorado, los casos de Valencia, España y Chiapas, México

Legislation on Teacher Training, the cases of Valencia, Spain and Chiapas, Mexico

Joaquín Octavio Nájera Utrilla¹
mesnajer@gmail.com

Rosana Santiago García²
rsgarcia@unach.mx

Salvador Peiró i Gregòri³
salvador.peiro@ua.es

Resumen

El asesor técnico pedagógico (ATP) tiene la función de formar de manera continua, a través de cursos, a los profesores de educación básica en servicio; interesa conocer cómo estos desarrollan sus funciones y el marco normativo que las rige. En este artículo se da cuenta de la percepción que sobre dicha función tienen los ATP y se revisan dos marcos normativos, los casos de España y México, ambos sistemas educativos tienen similitudes organizativas sobre la formación permanente del profesorado. Este análisis es parte de la Investigación denominada Competencias del

Abstract

The pedagogical technical advisor (ATP) has the function of forming teachers of basic education in service through courses, in a continuous fashion, interested in how they develop their functions and the regulatory framework that governs them. This article gives the reader data about the role of the ATP and reviews two regulatory frameworks in this case, specifically from Spain and Mexico, both educational systems have organizational similarities on permanent teacher training. This analysis is part of Investigation called the Pedagogical Competencies Technical Advisor basic education in

¹ Doctor en Investigación Educativa. Profesor-Investigador de la Subsecretaría de Educación Federalizada en Chiapas, México.

² Doctora en Sociología. Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

³ Doctor en Filosofía. Profesor-Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. España

Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas.

Tsotsil - Tseltal Altos Region of Chiapas.

Palabras clave: Asesor Técnico Pedagógico, formación continua, profesorado, legislación educativa.

Keywords: Pedagogical Technical Advisor, continuous training, teachers, education legislation.

Introducción

La formación continua del profesorado es un tópico de análisis altamente pertinente para la educación, ya que el éxito de ésta deberá impactar de manera positiva los índices de calidad educativa. Siendo los docentes actores fundamentales del proceso enseñanza y aprendizaje, así como de la educación formal en general, hay especial interés por entender las circunstancias en las que funcionan los centros de formación del profesorado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), han recomendado estudiar el papel que juegan los actores protagonistas de la educación formal: Docentes, alumnos, asesores y personal directivo, con la finalidad de hacer mejoras que impacten de manera positiva en el desarrollo educativo.

En México, varios son los problemas hasta ahora detectados, entre otros, el número reducido de profesores para la atención de la matrícula, lo cual no permite cubrir las necesidades de las escuelas, lo que conlleva a la indispensable contratación de personal y para el caso de quienes ya están en funciones, la formación continua, esto para enfrentar los retos educativos del presente siglo, además de remediar, en la medida de lo posible, deficiencias importantes en la formación docente previa. Por su importancia, la formación continua deberá estar regulada, ya que se trata de una acción sustantiva para el desarrollo educativo.

En México hasta el año 2013 la Secretaría de Educación Pública, diseñó un mecanismo de selección y regulación de la función del Asesor Técnico Pedagógico -ATP-, a pesar de tener intentos previos no consolidados, mientras

que en otros países o regiones (que han entendido la importancia del caso) se ha hecho mucho antes, un ejemplo de ello es el caso de Valencia, en España, analizado en este artículo.

En este contexto, es muy importante reflexionar sobre la regulación de esta función, lo que permitirá al ATP desarrollar su práctica de manera coherente y apegada a las necesidades del contexto que atiende. Según el planteamiento de Weber (1987) en Pleyers (2006) si, como eruditos, estamos a la altura de nuestra tarea, podemos obligar al individuo a darse cuenta del sentido último de sus propios actos, o por lo menos ayudarle a esto.

Con base en lo anterior, en este artículo se analizan dos casos de regulación de la figura del ATP en dos contextos diferentes: Chiapas-México y Valencia-España, se trata de un estudio comparativo que tiene la finalidad de plantear las similitudes y diferencias existentes en ambos contextos y destacar la importancia de contar con una regulación adecuada para el mejor desempeño de la tarea por parte de los ATP.

Desarrollo

Se parte del análisis del ATP como formador de formadores, quien puede ser considerado un agente o actor educativo. Según el planteamiento de Giddens (1984), el agente tiene como aspecto intrínseco de lo que hace, la aptitud de comprender lo que hace en tanto lo hace, o como lo plantea Touraine (1994), no es el individuo en sí mismo sino el trabajo, a través del cual un individuo se transforma en actor, es decir, es en su actuar que el individuo se convierte en agente o actor capaz de transformar su realidad en lugar de reproducirla. Sobre la base de estos conceptos realizamos el análisis de esta función.

La investigación se realizó desde el paradigma hermenéutico interpretativo, con una perspectiva fundamentalmente cualitativa.

Esta reflexión se deriva de la investigación denominada Competencias del Asesor Técnico Pedagógico -ATP- de la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, que tuvo entre sus objetivos conocer la función del ATP y la reglamentación que la rige, para dar cuenta cómo éstos actores educativos enfrentan -en la práctica- los

procesos de formación permanente del profesorado.

Fue indispensable conocer, por un lado, desde la perspectiva del ATP, cuál es su función, y por otro, con base en la revisión documental, dar cuenta de la estructura legislativa y la normatividad que orienta las funciones que desempeñan.

Para conocer las funciones del ATP se recurrió a la técnica de grupos de discusión (Galeano, 2008). Se trabajó con cinco grupos; adicionalmente, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad (Vargas, 2012), posterior al análisis de la información se establecieron cinco categorías: funciones, capacitación brindada por los ATP a los docentes, capacitación para la formación de formadores, competencias de los formadores de formadores y problemas en la práctica docente.

Para el análisis comparativo de la legislación que rige las funciones de los ATP, se hizo la revisión documental de dos recursos bibliográficos: Los lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015, emitidos por la Secretaría de Educación Pública en México (DOF, 2014) y el Decreto para la conformación de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos -CEFIRE- en la Comunitat Valenciana de 2007 en España (Ministerio de Educación, C. y D., 1997).

La revisión partió de seis categorías: antecedentes, requisitos para ser un asesor, proceso de selección instituido, propuestas generales, formación continua del ATP y esquemas y propuestas de formación para los profesores. Con estas categorías se analizaron los datos en una tabla de tres entradas desarrollada en una hoja de cálculo, lo que permitió comparar las categorías una a una, con el objetivo de identificar cómo se regula la función del ATP en ambos contextos.

Los resultados se presentan en dos partes, la primera reseña la actuación del ATP en funciones desde la percepción de estos, la segunda da cuenta de la regulación de su función en México y España.

La práctica del Asesor Técnico Pedagógico, así como sus funciones, se circunscriben a dos actividades fundamentalmente: 1). El trabajo administrativo-burocrático. Ellos refieren que es en estas actividades en las que invierten la

mayor cantidad de su tiempo y 2). La formación a los docentes. Refiere al trabajo de asesoría que deben impartir a los profesores para actualizarlos (esta actividad se ha desarrollado al menos dos veces al año), es una actividad que desde lo académico es fundamental, sin embargo, en la práctica y desde la perspectiva de los ATP para el aparato administrativo resulta ser secundaria, ya que son obligados a colocar en primer plano el asunto administrativo-burocrático.

Respecto a la formación, cuando se imparte, se asumen como agentes, en tanto se consideran capaces de desarrollar o llevar a cabo, a través de los cursos que imparten, las propuestas orientadas a la mejora de la práctica docente. No obstante, cuando se habla de su propia formación profesional, aseveran estar sujetos tanto a lo que la autoridad educativa determine o bien a las oportunidades del contexto. La formación que reciben por parte de la autoridad educativa la consideran escasa, con relación a la formación producto de cursos, diplomados y posgrados cursados por cuenta propia, aseguran que es difícil acceder a ellos por varias razones, entre ellas: escasas opciones de formación y falta de recursos económicos, principalmente.

Cuestionan ampliamente cómo se plantea la formación al profesorado, caracterizada por falta de tiempo, organización, pertinencia, relación con las condiciones en la región de trabajo, deficiente diseño de los cursos para el trabajo con adultos, limitado conocimiento del uso y manejo de las TIC, y sobre todo falta de preparación de quienes les imparten los cursos. En relación a este último punto, que aseveran es el más grave, identifican que, en muchas ocasiones, el asesor quien los capacita no tiene dominio amplio del tema o bien su capacidad lingüística y comunicativa es muy limitada; otro elemento identificado es el trato, el cual definen como indiferente y con poco compromiso, cuyo interés parece estar más centrado en el cumplimiento de una programación administrativa de cursos, que en la misma formación del profesional de la educación.

En cuanto a la formación que imparten, aseveran que es deficiente, sin embargo, insisten en que ellos dan su mejor esfuerzo.

Respecto a las competencias que debe poseer un ATP, las consideran como un

elemento ineludible respecto de su adecuada función. Deben corresponderse a las dispuestas en el plan de estudios actual y de las recomendaciones internacionales, tal y como se plantea en el documento que orientó el diseño del mismo, planteado por Perrenaud en 1998 (Perrenaud, 2001; Plan de estudios, 2011) que se concretan en diez competencias para enseñar (Perrenaud, 2004) o lo que Morín (2000) denominó como saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar, al menos en México.

No obstante, la mayor parte de ellos asegura no haber desarrollado aún esas competencias, lo cual dificulta su tarea.

Por ejemplo, el caso del dominio de una segunda lengua (extranjera o local) o del uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales aseveran son indispensables y no las tienen, por consiguiente, la falta de competencias en estas áreas las ven como una deficiencia que tienen que resolver urgentemente, argumentan que se ven rebasados por su realidad, interpretan o reflexionan estas carencias como un problema que va más allá de su práctica docente, les impacta en su desarrollo personal.

De esta forma, la práctica del ATP se reduce a un escenario en el que coexisten varios problemas que siguen sin resolverse y que sería indispensable hacerlo para lograr el objetivo de su función. Formar a los formadores para la mejora de su práctica educativa está establecido en el Acuerdo número 465 (DOF, 2008), al no resolverse problemas fundamentales como el de formar adecuadamente a los formadores de formadores y desarrollar en ellos las competencias pertinentes para el buen desempeño de su tarea y en relación con el plan de estudios actual, se está dejando vacíos indispensables para el cabal desempeño de su labor, lo cual explica el poco éxito de ésta.

Al comprender el escenario, no es una función basada en buenas intenciones, aunque exista un alto compromiso ético en su ejecución, no es suficiente, es necesario regular la función, proporcionar las condiciones necesarias para desarrollar sus actividades y brindar formación adecuada, pertinente y permanente, esto implica revisar la regulación de la figura del ATP, debido a que

en el caso mexicano es bastante reciente, se decidió revisarla junto con una de mayor tiempo en su ejecución, la de Valencia, España.

El desarrollo de la función de la figura académica del ATP, gira en torno a los aspectos legales que establecen sus funciones, en tal caso, la legislación aporta y define los elementos que le permiten y a su vez exigen al ATP desarrollar sus actividades, previendo que quienes desarrollen tal función cuenten con las capacidades, competencias y condiciones necesarias para su ejercicio, a continuación, se describen los hallazgos producto del estudio comparativo realizado.

Siguiendo esta lógica, la categoría de antecedentes trata de identificar qué instrumentos legales sirvieron de fundamento para la construcción de la legislación vigente y de qué manera fueron recuperados.

En el caso de México, los antecedentes de la legislación vigente parten de dos acuerdos previos, el primero firmado en el año 2007 y publicado como Acuerdo 427 (DOF, 2007), en el cual se pone a consideración de las autoridades educativas locales (llámese Secretarías de Educación en los estados del país, con una fuerte dependencia de las decisiones o determinaciones de orden federal), la posibilidad de elegir exclusivamente en el sistema de educación indígena a candidatos a ocupar puestos como Asesores Técnico Pedagógicos, tal documento fue la base para que en el año 2010 se legislara sobre la función del ATP de manera formal Acuerdo 553 (DOF, 2010), sin embargo, no tuvo los efectos deseados, no se elaboró una legislación formal que regulara la función del ATP puesto que no hubo un proceso de selección claro.

La selección y asignación de la función se hizo a partir de un acuerdo de carácter interno entre los docentes y las autoridades, lo cual no se concretó en un cambio de nombramiento, sino solo en el cambio de funciones, lo que ha tenido repercusiones negativas, en virtud de que ni la contratación ni la función fueron del todo claras, lo que tuvo un doble efecto, por un lado, falta de seguridad laboral y por otro, el desarrollo de la función del ATP de manera arbitraria.

En el caso español, el actual decreto (el que rige la función del asesor), tiene

antecedentes que se remontan a 1984 con el Real decreto 2112 (Ministerio de Educación, C. y D., 1984) y en 1997 la Orden 64 - Decreto 231 (Ministerio de Educación, C. y D., 1997), en ellos se analizó la función del ATP y se tomó la decisión de que, al menos en el plano legal, se establecieran las bases para la designación de profesionales que se desempeñarían con la función de asesor, desde los Centros de Profesores (CEP) o los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE).

Tal determinación como producto de la observancia de las recomendaciones planteadas por el marco común europeo, el cual, tiene gran influencia en la toma de decisiones de corte educativo en la Unión Europea.

En el caso de la legislación mexicana, los requisitos que debe cubrir el docente que desee ser un ATP, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2014). Quienes aspiren al cargo deben contar con la categoría de docente frente a grupo, se infiere una relación directa con el medio educativo al cual se destinarán sus funciones.

Este aspecto de manera implícita se remite al establecimiento de una relación directa con el plan de estudios, es decir, el conocimiento de lo que se debe enseñar, aunque esto no esté legislado claramente, el conocimiento del plan de estudios resulta ser inherente a su práctica y, por consiguiente, la relación directa y obligatoria se da de manera inercial.

Otro requisitos es haber desarrollado acciones técnico pedagógicas en tres años anteriores, con esto se pretende dar continuidad a las labores de quienes han desempeñado el trabajo de formación de docentes y han adquirido experiencia en ello, además de que se limita la participación de docentes noveles en el servicio, otorgando ciertos beneficios a quienes ya se encuentran trabajando en los programas de formación continua, independientemente de que las funciones que desempeñen las realicen bien o mal, ya que no existe evaluación de ello.

La antigüedad en el servicio docente es otro requisito, quien aspire a ser ATP debe contar con dos años en servicio al menos, así como el nombramiento definitivo.

Otro requisito es la presentación de un examen de opción múltiple, que el

aspirante debe resolver en función de una estandarización de conocimientos de la función.

Estos requisitos deben ser enviados a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, para que un equipo de especialistas determine la posibilidad de los aspirantes a ocupar estas plazas, esta comisión emite el dictamen correspondiente de manera paralela al resultado de la evaluación escrita.

En el caso de la Comunitat Valenciana, los requisitos en el Real Decreto 2112/1984 (Ministerio de Educación, C. y D., 1984) se basan en elementos que permiten la participación más activa en el contexto de los centros escolares, están más orientados hacia la atención de las particularidades en cada espacio educativo. Sumado a esto está la posibilidad de incrementar el potencial de oferta que en cada CEFIRE o CEP se tiene.

El aspirante debe participar en un concurso abierto, caracterizado por la presentación y defensa de un proyecto de formación del profesorado. El proceso de selección atiende a características como ser funcionario de carrera en servicio activo, estar adscrito a un centro educativo, contar con un mínimo de cinco años de servicio y dos años de docencia directa relacionada con las asesorías, méritos académicos, experiencia profesional, experiencia en actividades de formación, en proyectos de innovación y desarrollo de buenas prácticas en centros educativos, y como un rasgo distintivo, la presentación de un proyecto anual y la defensa del mismo, lo cual permite identificar que también se analizan y valoran elementos implícitos de manera directa en la defensa del mismo, como conocimiento y manejo del tema, comunicación, fluidez, control del público, entre otros.

En este sentido, tal incorporación a las asesorías es considerada por periodos efectivos como titulares del puesto solicitado.

Sobre la ocupación del cargo de asesor, ésta variará entre uno y cuatro años y para director entre uno y seis años, al término del mismo cada integrante deberá reintegrarse a un centro educativo al menos por un curso escolar. Existe la evaluación de las asesorías anualmente, la cual determina la prórroga en la función.

Respecto al proceso de selección, para el caso mexicano depende de un grupo de personas, considerados expertos por el Servicio Profesional Docente, quienes lo llevan a cabo, al establecerse quiénes son los elegidos y poner a consideración el portafolio de evidencias que los participantes han enviado, este análisis se limita a la revisión del cumplimiento de requisitos establecidos en las convocatorias oficiales, el resultado de este proceso selectivo se da a conocer a través del portal oficial del mismo instituto (DOF, 2014).

A diferencia de lo que sucede en la Comunitat Valenciana, el proceso de selección, cita en el Decreto los rasgos a evaluar, asignando puntuaciones específicas que no se prestan a interpretaciones, se procura una selección más objetiva, acompaña a este proceso la defensa en público del proyecto planteado por el docente, se somete a análisis y discusión la pertinencia del mismo, en el decreto se cita que los expertos, seleccionados por la autoridad podrán y deberán hacer cuestionamientos al proponente, más allá de una valoración subjetiva es un proceso en el que el candidato y los expertos están presentes.

En México, tras el análisis del documento rector para la selección del ATP no se identificaron áreas en las que el ATP debe incidir y/o hacer propuestas, sin embargo, por la revisión de documentos anexos, como es la Ley del Servicio Profesional Docente o bien las Reformas hechas a la Ley General de Educación, o en las propias convocatorias, se encontraron áreas de influencia consideradas como de atención urgente, tal es el caso de la necesidad del dominio de las competencias de lectura, escritura y matemáticas.

En el caso español, las áreas o ámbitos de gestión específicos en tanto los CEFIRE, desarrollarán tareas orientadas a familias profesionales, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, coordinación de programas europeos, coordinación de programas de cualificación profesional inicial, coordinación de centros integrados públicos de formación profesional, tareas de plurilingüismo, tecnologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje infantil, formación de personas adultas, ámbito científico, ámbito humanístico, escuela inclusiva y transición entre etapas, tal disposición como áreas o ámbitos puede ser modificada en la

asignación de acuerdo a las necesidades del sistema educativo plasmados en la Orden 64/2012, Decreto 231/1997 (Ministerio de Educación, C. y D., 1997).

La formación continua del ATP para el caso de México, en el acuerdo no se determina qué tipo de acciones deberá desarrollar para lograr su formación permanente, se deja entrever que son acciones que surgen espontáneamente o con carácter emergente de acuerdo a la situación que prevalezca en determinado ciclo escolar con relación a propuestas formativas, en otras palabras, no está constituido un esquema de formación o actualización específico para el ATP (DOF, 2014).

En el contexto español, a pesar de que no se consideran procesos de actualización permanente específicos, se identifica que una de las funciones del asesor es formarse de manera específica en las funciones propias de la asesoría de CEFIRE, de igual manera se prevé el impulso a la innovación e investigación educativa que éste deberá realizar, citado en la Orden 64/2012, Decreto 231/1997 (Ministerio de Educación, C y D., 1997).

Esta categoría es muy importante ya que da cuenta, al menos en el plano legislativo, que el ATP además de ser considerado como un profesional que puede actuar plenamente en contextos específicos de asesoría, también es un agente que como tal lleva a cabo un proceso de reflexión de su práctica, tal y como lo plantea Salazar (s.f.) en tanto es la capacidad para registrar el entorno físico y social del fluir de una vida social y utilizarlo como soporte de su “seguridad ontológica”. Sin reflexión no hay recursividad y sin recursividad no hay vida social, que se constituye como sujeto de acuerdo a Touraine (1994) en tanto que se desenvuelve en ámbitos locales y globales, es decir, un agente con autonomía y capacidad creadora, comprometido con la transformación de su realidad social.

Respecto al análisis de la categoría Esquemas y propuestas de formación, en el contexto mexicano, y con base a lo existente en el acuerdo revisado, las áreas que deberá atender de manera sustantiva el ATP son la lecto-escritura y pensamiento matemático, no obstante, no hay una disposición explícita de cursos en concreto, solamente y de manera general se tiene la intención de promover

temáticas que aborden temas relacionados con éstas dos áreas (DOF, 2014).

Por el lado español, hay una fuerte dependencia de lo que en el marco común europeo se define como lo necesario por ser atendido, para corresponderse como ciudadano europeo (Ministerio de Educación, C. y D., 2013), por lo tanto, es explícito el tratamiento de las áreas de aprendizaje de lenguas (respecto a lenguas extranjeras), formación en tecnologías de la información y la comunicación, desarrollo humano, visto desde la perspectiva de cohesión e integración a un espacio común, entre otros, son estas temáticas las que articulan los procesos de formación del profesorado.

Esto permite establecer una relación con lo que debe hacer un ATP en función de la constitución de su figura como agente, en tanto sea capaz de explicar, si se le pide, todo lo que hace (Giddens, 1995) para el caso mexicano o actor (Giddens, 1984) para el caso Valenciano, ya que será lo que el entramado social exige, lo que determine el desempeño del ATP en tanto exista en su desempeño una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad.

Conclusiones

En los casos estudiados, la figura del ATP ha sido reconocida como una figura nodal para el logro del éxito educativo. No obstante, no ha alcanzado aún el nivel de importancia debido, lo que obliga a poner atención en el asunto.

Para México, los resultados muestran diversas construcciones sociales que los ATP configuran y reconfiguran en la práctica de su quehacer, parten de la interminable lucha por atender lo oficialmente dispuesto, desde el sistema político como desde el subsistema de educación básica y las necesidades que emergen en la cotidianidad de los docentes, la adaptación a los procesos, la aceptación y/o adecuación de su función producto de la relación de poder como consecuencia de su práctica, así como la ausencia de metodologías para el trabajo con adultos, hasta el desconocimiento mismo de su función por falta de regulación de la misma.

La falta de la regulación de su función y de sus actividades es clara, lo que los coloca en un estado de incertidumbre laboral, política y social ante las actividades que realizan, esto dificulta o es un obstáculo para el éxito de su trabajo.

Poner en contraste dos lineamientos legales que regulan la actuación del ATP en Chiapas y en Valencia, da cuenta de una serie de elementos que pueden ser complementarios y que en determinado momento pueden servir de guía para el mejoramiento de las prácticas de formación permanente del profesorado.

Existen argumentos para la selección, en tanto competencias específicas (Tobón, 2004) y de fundamentación de la práctica del ATP, es decir, apoyar los procesos para determinar agentes o actores (Giddens, 1984, Touraine, 1994).

Respecto a los requisitos para ser un ATP, en el caso mexicano priman los requerimientos de tipo administrativo, en el caso español hay requisitos administrativos, pero éstos se complementan con requisitos académicos, que dan cuenta de mayor interés por la función en esencia del ATP, visto como habilidades docentes (Sacristán, 2000).

Es necesario, para el caso mexicano, reflexionar sobre el sentido real de la función del ATP y considerar que para el desempeño de la función es necesario cubrir, además de requisitos administrativos, requisitos académicos, sumar a la selección de asesores la presentación de un proyecto que evidencie la propuesta de mejoras formativas, que además el aspirante pueda defender, lo que deberá concretarse en mejores resultados sobre la formación a formadores, visto como el desarrollo profesional desde un punto de vista contextual y orientado al cambio educativo con un enfoque pensado desde la reflexión de la propia práctica (Martín Rojo, 2005; Imbernón, 1998) o bien desde la reflexión en las propias asesorías (Imbernón, 2005).

La formación continua debe ser considerada como algo no solo necesario, sino indispensable, pero no nos referimos solo a la formación continua de los profesores frente a grupo, sino, y de manera fundamental, a la formación continua de los formadores de formadores, más allá de un proceso a lo largo de una etapa laboral, a partir de la práctica como un eje formativo estructurante (Duhalde &

Cardelli, 2001)

Es imprescindible reordenar o redefinir las pretensiones de formación docente respecto a las relaciones de orden regional, local, nacional y mundial que continuamente configuran el escenario educativo. Lo anterior requiere que los esquemas y propuestas de formación para los profesores vayan más allá de la atención a la lectura y escritura o pensamiento matemático, ya que en la práctica educativa se desarrollan más actividades que éstas, se debe partir de la consideración de que la educación debe ser integral y para ello se necesita el desarrollo de diversas competencias, genéricas, específicas y complementarias.

Es necesario que para el caso mexicano se diseñe una regulación mucho más completa que con la que se cuenta hasta el momento, para que esta permita la realización de la tarea de mejor manera. La regulación española considera aspectos ignorados hasta ahora en la regulación mexicana, sería adecuado retomar algunos aspectos de esta para enriquecerla, además de analizar las particularidades regionales y locales, para plantear una propuesta de regulación coherente y pertinente que coloque al ATP en el lugar que le corresponde y con base en su importancia.

Respecto de su función, los ATP en México pueden ser definidos como agentes, en tanto llevan a cabo acciones planeadas y propositivas, desde el punto de vista de quien las diseña, así como pretender cambios en la realidad educativa en la que tienen incidencia; en cambio, los ATP en España pueden ser definidos como actores, ya que desarrollan sus actividades desde la reflexión de lo que hacen como resultado de su intervención en los centros educativos en los que trabajan.

Si bien la reglamentación en uno y otro país no es muy amplia, la del caso de España es más completa. Se espera que pronto se trabaje en complementar la reglamentación para el caso de México. Adicionalmente es necesario incluir en las dos legislaciones elementos que tienen que ver con la formación previa que deben tener los ATP, la formación continua o permanente que deben recibir y el mecanismo para lograrlo y no menos importante, enfatizar que lo prioritario por atender son las necesidades regionales, sin descuidar los problemas globales.

Referencias bibliográficas

- Diario Oficial de la Federación. (2007). Acuerdo 427. Reglas de operación del programa Asesor Técnico Pedagógico. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a427.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5076674
- Diario Oficial de la Federación. (2010). Acuerdo 553. Reglas de operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7ecc5f47-dbca-4e16-9f2c-d1a863283b61/a553.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2014). Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015. LINEE-04-2014. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5347070&fecha=03/06/2014
- Duhalde, M. & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.
- Galeano, M. (2008). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La carreta.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. España: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, España: Península.
- Imbernón, M. F. & José, C. H. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica.
- Imbernón, M. F. (2005). *Cómo partir de la práctica con el profesorado (Sesiones de formación con asesorías y direcciones de centros del profesorado de Canarias)*. Canarias.
- Martín Rojo, E. (2005). La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes. España: Pedagogía Nau Llibres.
- Ministerio de Educación, C. y D. (1984) Real Decreto 2112/1984. (BOE núm. 282 de 14 de noviembre). Por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de profesores y Recursos. España. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1984/11/24/pdfs/A33921-33922.pdf>

- Ministerio de Educación, C. y D. (1997). Orden 64/2012, de 26 de octubre, De la Consellería de Educación, formación y Empleo, por la que se desarrolla el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunitat Valenciana. (2012/10001). España. Recuperado de: <http://www3.uji.es/~jpuig/AA83/Decret%20231-1997%20CEFIRES.pdf>
- Ministerio de Educación, C. y D. (2013). Informe Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español. España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Morín, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future. Paris: Seuil.
- Perrenaud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de psicología y ciencias de la educación. Suiza. Universidad de Ginebra. Traducción por María Eugenia Nordenflycht
- Perrenaud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. SEP. México.
- Plan de Estudios. (2011). Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. México: Conaliteg.
- Pleyers, G. (2006). En la búsqueda de actores y desafíos societales. *La sociología de Alain Touraine*. Estudios sociológicos. Vol. XXIV. Núm. 003. El colegio de México
- Salazar G. (s.f.). Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine en Derecho en libertad. Recuperado de: http://www.iec-peru.org/pdf/participacion_social/agencia_sujeto_touraine.pdf
- Touraine, A. (1994). Crítica a la modernidad. Fondo de cultura Económica. México.
- Tobón, S. (2004) La formación basada en competencias; pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.
- Sacristán, G. (2000). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.
- Vargas, J. I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad de la Educación Superior. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Recibido: 30 de mayo de 2016

Evaluado: 29 de julio de 2016

Aprobado para su publicación: 1 de noviembre de 2016