



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“Perfil del personal docente con funciones de
Asesoría Técnica Pedagógica de Baja
California”**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Ángel Vázquez Cruz

Ensenada, B. C. México, febrero de 2015.



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Perfil del personal docente con funciones de
Asesoría Técnica Pedagógica de Baja
California”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Ángel Vázquez Cruz

APROBADA POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas
Sinodal

Dra. Claudia Navarro Corona
Sinodal



Ensenada, B. C. a Febrero del 2015.



Ensenada, B.C. a 08 de Diciembre de 2014.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

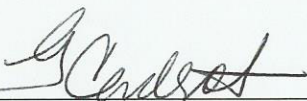
Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **MARÍA DEL ÁNGEL VÁZQUEZ CRUZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 08 de Diciembre de 2014.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. MARÍA DEL ÁNGEL VÁZQUEZ CRUZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas



Ensenada, B.C. a 08 de Diciembre de 2014.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **MARÍA DEL ÁNGEL VÁZQUEZ CRUZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "Edna Luna Serrano".

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C. a 08 de Diciembre de 2014.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. MARÍA DEL ÁNGEL VÁZQUEZ CRUZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Claudia Navarro Corona

Dedicatoria

*A mi madre, por enseñarme el
valor del compromiso y a
siempre seguir adelante.*

Agradecimientos

Agradezco al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*, por los apoyos económicos para realizar mis estudios de maestría y el financiamiento para desarrollar con grupos de trabajo con los docentes.

Al *Sistema Educativo Estatal*, en particular agradezco a la Subsecretaria de Educación Básica la *Mtra. Amparo Pelayo* y el *Dr. Arturo Guerrero*, por su confianza en el proyecto y facilitar las condiciones para que los docentes asistieran a las sesiones de trabajo.

Al *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)* y la *Universidad Autónoma de Baja California (UABC)*, por ofrecerme las condiciones académicas idóneas para concluir este proceso con éxito, facilitar las instalaciones para el desarrollo de los comités de trabajo con los docentes y los apoyos económicos para asistir a congresos y estancias de investigación.

Agradezco a *Joaquín Caso*, *Julio Cano* e *Iván Contreras*, por su confianza en mí como estudiante y su apoyo en la gestión de recursos para mi asistencia a eventos académicos que complementaron mi formación profesional.

A *Lorena Meckes*, por abrirme las puertas de la *Universidad Católica de Chile* y por el tiempo dedicado a explicarme el tema de los estándares, proporcionarme bibliografía y revisar mis avances del primer estudio. Así mismo, agradezco las entrevistas programadas con diversos especialistas en temas relacionados con mi tesis.

A *Lea Vezub*, por recibirnos cálidamente en la *Universidad de Buenos Aires* y dar oportunidad al intercambio de los avances de sus investigaciones y el proyecto que se presenta en esta tesis.

A mis profesores, *Lupita Tinajero* y *Luis Ángel Contreras* por enriquecer mi formación y la presente tesis con sus enseñanzas y comentarios durante las clases y fuera de éstas. Gracias a ambos por impulsarme a mejorar el trabajo de investigación que se presenta.

A mis sinodales, por sus atinados comentarios y valiosas orientaciones que fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación presentada en esta tesis. Así mismo, agradezco la confianza que han depositado en mí como estudiante y profesionista. En

particular, a *Edna Luna* y *Yolanda Leyva* les agradezco su acompañamiento en la definición del método del segundo y tercer estudio. A *Claudia Navarro* agradezco sus detalladas revisiones y observaciones sobre la redacción y pertinencia de algunos conceptos utilizados en este documento.

A *Graciela Cordero*, mi directora de tesis, agradezco su confianza en mí para trabajar en este proyecto, el tiempo dedicado a realizarme observaciones y siempre encontrar la manera de hacérmelas llegar, aunque alguna de nosotras estuviera fuera de la ciudad. También agradezco su apoyo para realizar otras actividades académicas y algunas publicaciones, que en definitiva enriquecieron mi formación profesional y por supuesto la presente tesis. Doy gracias por su acompañamiento y consejos.

A *Yolanda Victorio*, agradezco su colaboración en el proyecto, principalmente en la construcción de la propuesta de competencias del primer estudio y la revisión del perfil resultado del segundo y tercer estudio. Gracias por compartir tu experiencia como supervisora de zona escolar con el equipo de investigación del proyecto presentado en esta tesis.

Mi más sincero agradecimiento a los *docentes, directores, asesores técnicos pedagógicos* y *supervisores* que participaron en los comités por su valioso tiempo y dedicación en la construcción del perfil del ATP. Su apoyo fue fundamental para cumplir los objetivos de este proyecto, admiro su labor, aprendí mucho de todos ustedes.

Así mismo, agradezco a quienes colaboraron en el desarrollo del proyecto. A *Ariana* por el envío de invitaciones y oficios de comisión a los docentes participantes; a *Elvia* por su disposición para ayudar en todo momento durante los grupos de trabajo; y a *Catalina* por su dedicación en la elaboración de la base de datos de los participantes. A las tres agradezco su presencia en las sesiones de trabajo con los comités.

Agradezco a mis amigas y colegas *Tere* y *Zulma*, por siempre estar ahí para resolver mis dudas y apoyarme.

A mi papá, *Roberto*, de quien herede el gusto por la investigación y la educación.

A mi mamá, *Carmen*, tengo mucho que reconocer. Agradezco las palabras precisas en los momentos de desánimo, su motivación a siempre seguir adelante y a tener fe, en Dios

y en mi misma. Además, agradezco su paciencia y el tiempo dedicado a tramitar y entregar los documentos requeridos para presentar mi examen de grado, fueron muchos ¡mil gracias!

También agradezco a mis hermanas. A *Carmen*, mi colega, por siempre acordarse de mí en los momentos que he estado lejos de casa. A *Andrea*, por apoyarme en la edición de algunas tablas, pero sobre todo hacerme reír en todo momento. A ambas, por animarme con su ejemplo a ser una mujer comprometida con su profesión, pero a la vez a siempre encontrar tiempo para relajarse.

A *Cruz Adrián*, mi cómplice en cada proyecto, por su apoyo, confianza y motivación para enfrentar con éxito y seguridad cada uno de los retos durante mi formación profesional. Además, agradezco su colaboración en la preparación, impresión y entrega de documentos para concluir este proceso mientras estuve fuera de la ciudad. Gracias por ser parte de cada uno de mis sueños y compartir conmigo los tuyos.

Gracias a Dios por las bendiciones que he recibido y por permitirme estar rodeada de personas tan maravillosas.

Resumen

De acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional docente, se espera que el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) se consolide como un agente de mejora de la calidad en las escuelas, a partir del desarrollo de acciones de asesoría y acompañamiento. No obstante, es un actor educativo que históricamente ha enfrentado situaciones problemáticas como: la ausencia de reconocimiento institucional, indefinición de su perfil y funciones, ausencia de criterios de evaluación para ingreso, selección y seguimiento de programas de formación específicos para el desempeño de actividades relacionadas con la asesoría.

Una de las estrategias que han desarrollado países como Chile y Australia para atender a este tipo de problemáticas es definir, con la participación de los actores educativos, los perfiles que sirvan como referente para articular las políticas de formación y evaluación. En este sentido, la investigación que se presenta en esta tesis tuvo como objetivo construir el perfil del ATP desde la perspectiva de los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento.

La investigación se dividió en tres estudios, en el primero se realizó una propuesta de competencias del ATP con base en el análisis de contenido de las funciones establecidas en los documentos oficiales que han definido las tareas de este actor educativo, a nivel nacional y estatal. En el segundo, se realizaron grupos de trabajo con docentes en diversas funciones, niveles y modalidades de educación básica de los cinco municipios de Baja California para revisar la propuesta de competencias y redactar los estándares e indicadores del perfil del ATP. En el tercer estudio se llevó a cabo una validación de contenido por el método de jueceo independiente de expertos.

Como resultado se obtuvo que, el perfil del ATP se divide en los siguientes cuatro dominios: (a) responsabilidades profesionales, (b) asesoría y acompañamiento, (c) formación continua, y (d) evaluación educativa. Desde una perspectiva sistémica dicho perfil es un referente para la articulación de estrategias de formación y evaluación de los ATP.

Palabras claves: Asesor Técnico Pedagógico, educación básica, perfil, competencias, estándares.

Índice

Capítulo I. Introducción	12
1.1 Estructura de la tesis	13
1.2 Planteamiento del problema	14
1.2.1 Indefinición del perfil del ATP	15
1.2.2 Indefinición de funciones.....	15
1.2.3 Ausencia de criterios para evaluar el ingreso	16
1.2.4 Ausencia de criterios para la permanencia en la función.....	16
1.2.5 Carencia de programas de formación.	16
1.2.6 Ausencia de estrategias de seguimiento del desempeño del ATP	17
1.3 Preguntas de investigación	18
1.3.1 Pregunta general	18
1.3.2 Preguntas específicas	18
1.4 Objetivos de investigación	19
1.4.1 Objetivo general.....	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
1.5 Justificación.....	19
1.6 Revisión de antecedentes.....	20
Capítulo II. La Asesoría Técnica Pedagógica.....	26
2.1 Conceptos relacionados con la asesoría técnica pedagógica.....	26
2.1.1 Asesoría	26
2.1.2 Acompañamiento	27
2.2 La asesoría técnica pedagógica para la mejora educativa	27
2.2.1 Asesoría para la mejora de la gestión escolar.	28
2.2.2 Asesoría para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	29
2.2.3 Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar.....	29
2.3 Experiencias de apoyo externo a la escuela en América Latina.....	31
2.3.1 Chile.....	32
2.3.2 Perú	35

2.4 El apoyo técnico pedagógico en México.....	36
2.4.1 Inicios de la función de apoyo técnico pedagógico	36
2.4.2 Los sistemas de apoyo técnico a la escuela en México	41
Capítulo III. Marco para el desarrollo de perfiles desde una perspectiva sistémica	48
3.1 Las políticas referidas al desarrollo profesional docente	48
3.2 Perfil	51
3.3 Dominios	53
3.4 Competencias	54
3.5 Estándares.....	57
3.6 Indicadores	62
3.7 Orientaciones para la elaboración de perfiles en educación.....	63
Capítulo IV. Construcción del perfil del ATP	66
4.1 Primer Estudio: Elaboración de una propuesta de competencias	67
4.1.1 Método.....	67
4.1.2 Resultados.....	72
4.2 Segundo Estudio: Construcción del Perfil del ATP	85
4.2.1 Método.....	85
4.2.2 Resultados.....	97
4.3 Tercer Estudio: Validación por jueceo independiente de expertos	103
4.3.1 Método.....	103
4.3.2 Resultados.....	108
Capítulo V. Conclusiones, aportaciones y sugerencias.....	118
5.1 Conclusiones	118
5.1.1 Las funciones del ATP en los documentos oficiales	118
5.1.2 El perfil del ATP desde una perspectiva sistémica.....	119
5.1.3 Los dominios del perfil del ATP	120
5.2 Aportaciones.....	128
5.3 Sugerencias.....	129
Referencias.....	130

Índice de tablas

Tabla 1. Funciones del asesor de acuerdo con el Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar	31
Tabla 2. Documentos en los que se definen los roles y responsabilidades de los docentes.	50
Tabla 3. Conceptos utilizados en los documentos que definen los perfiles docentes	51
Tabla 4. Propósitos de los perfiles o marcos	52
Tabla 5. Sinónimos de estándar	58
Tabla 6. Documentos revisados en el primer estudio	68
Tabla 7. Documentos oficiales seleccionados para el análisis de contenido	69
Tabla 8. Reuniones para la revisión de la categorización de las funciones	71
Tabla 9. Sesiones de trabajo para la construcción de una propuesta de perfil del ATP	72
Tabla 10. Ejemplo del proceso de definición de unidades de análisis	73
Tabla 11. Unidades de análisis por referente	74
Tabla 12. Dominios en los que se ubicaron las unidades de análisis de cada temática	75
Tabla 13. Subdominios de la primera categorización.	76
Tabla 14. Definición de los dominios en la segunda categorización	77
Tabla 15. Cantidad de funciones por dominio	78
Tabla 16. Definición de los dominios de la tercera categorización	79
Tabla 17. Subdominios de la tercera categorización.	80
Tabla 18. Competencias para la asesoría y acompañamiento	82
Tabla 19. Competencia para la formación continua de docentes y directivos	83
Tabla 20. Competencias para la evaluación educativa.	83
Tabla 21. Competencias relacionadas con las responsabilidades profesionales	84
Tabla 22. Profesionales de la educación en el proceso de definición del perfil del ATP	87
Tabla 23. Información que se solicitó a los participantes	88
Tabla 24. Responsabilidades de los involucrados en el proyecto	90
Tabla 25. Fechas de las reuniones para la construcción del perfil del ATP	90
Tabla 26. Características de los participantes del comité técnico	92
Tabla 27. Características de los participantes del comité académico	93

Tabla 28. Características de los Profesionales de la educación recientemente retirados de su función	93
Tabla 29. Ejemplo de estándares de competencia.	100
Tabla 30. Número de elementos por dominio hasta la segunda reunión del comité técnico.	100
Tabla 31. Ejemplo de la redacción de indicadores.	101
Tabla 32. Número de elementos por dominio en la segunda reunión.	102
Tabla 33. Número de elementos por dominio.	103
Tabla 34. Características de los participantes del comité de validación	104
Tabla 35. Criterios para validar el perfil del ATP	106
Tabla 36. Valores de concordancia entre jueces.....	107
Tabla 37. Criterios de clasificación de los comentarios	110
Tabla 38. Tipo de sugerencias para mejorar los estándares por dominio.....	111
Tabla 39. Tipo de sugerencias para mejorar los indicadores por dominio	111
Tabla 40. Modificaciones realizadas al dominio responsabilidades profesionales	112
Tabla 41. Modificaciones realizadas al dominio asesoría y acompañamiento.....	114
Tabla 42. Modificaciones realizadas al dominio formación continua de docentes y directivos	115
Tabla 43. Modificaciones realizadas al dominio evaluación educativa	116
Tabla 44. Cantidad de elementos por dominio.	116

Índice de figuras

Figura 1. Proceso cíclico de asesoramiento y mejora.....	30
Figura 2. Esquema de difusión de programas de apoyo.	39
Figura 3. Estudios que integran la investigación.....	66
Figura 4. Descripción del dominio responsabilidades profesionales	121
Figura 5. Descripción del dominio Asesoría y acompañamiento.....	123
Figura 6. Descripción del dominio formación continua de directivos y docentes	124
Figura 7. Descripción del dominio Asesoría y acompañamiento.....	125

Índice de anexos

Anexo 1. Resultado del primer estudio: Matriz de competencias del perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica.....	140
Anexo 2. Cuestionario aplicado a los integrantes de los comités técnico, académico y de validación.....	149
Anexo 3. Proyecto de investigación proporcionado a los participantes	153
Anexo 4. Plantilla sobre la que trabajó el comité técnico para la redacción de los estándares.....	158
Anexo 5. Plantilla sobre la que trabajaron los comités, técnico y académico, para la redacción de los indicadores.....	159
Anexo 6. Resultado del segundo estudio: Perfil del personal docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica	160
Anexo 7. Plantilla sobre la que se realizó la validación por el método de juicios independientes de expertos	179
Anexo 8. Resultados cuantitativos del procesos de validación del perfil del ATP	180
Anexo 9. Resultado del tercer estudio: Perfil del personal docente con funciones de asesoría técnico pedagógica de Educación Básica en Baja California	202

Capítulo I

Introducción

Capítulo I. Introducción

Uno de los actores educativos que brinda asesoría o apoyo externo a las escuelas de educación básica en México es el personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) (Arnaut, 2006). Los ATP han sido figuras clave en los procesos de reforma educativa, como la descentralización de la educación básica, la formación de las mesas técnicas en los estados, la conformación de los centros de maestros, la difusión de materiales y programas de apoyo a la escuela, la formación de profesores y la implementación de los principios y modelos pedagógicos de los planes y programas (Arnaut, 2006; Calvo, 2007; Tapia, 2008). Sin embargo, la figura del ATP se ha caracterizado por enfrentar problemáticas como: falta de reconocimiento institucional, indefinición perfil y funciones, ausencia de criterios para la evaluación del ingreso y seguimiento de su desempeño, así como la ausencia de programas para la formación de competencias específicas (Calvo, 2007; Tapia, 2008).

Los planteamientos realizados en la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) orientan a la atención de problemáticas antes mencionadas y a la consolidación de la figura del ATP. Por una parte, en el Décimo Transitorio de la LGSPD se señaló que las Autoridades Locales y Organismos Descentralizados deberían llevar a cabo un programa para organizar y estructurar las funciones y adscripción de los docentes que lleven a cabo funciones de asesoría. Por otra parte, en el artículo 55 de la LGSPD se planteó que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe proponer los perfiles para evaluar el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los actores educativos que integran el servicio profesional docente, entre los que se encuentran los ATP.

Una de las estrategias desarrolladas por los sistemas educativos de otros países para delimitar la labor de los actores educativos y regular la carrera docente, es la definición de perfiles, marcos o estándares a partir del consenso y la participación de los propios docentes e investigadores (Meckes, 2013). En este sentido, la investigación que se presenta en esta

tesis tuvo como objetivo construir un perfil del ATP de Baja California, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de asesoramiento¹.

Como fundamento para la elaboración del perfil del ATP se recuperaron los planteamientos de la literatura acerca de la asesoría como vía para la mejora escolar (Aguerrondo y Vezub, 2011; Domingo, 2012; Escudero, 2012; Guerrero et al., 2012). En particular, se consideran las fases de asesoramiento establecidas en el “modelo de desarrollo del centro escolar” (Domingo, 2012), debido a que se centran en la mejora tanto de la gestión escolar, como de la práctica docente y se fundamenta en los parámetros de contextualización, flexibilidad y colaboración para la implementación de propuestas o solución de problemas relacionados con el currículo.

En cuanto al diseño metodológico, la investigación se dividió en tres estudios. En el primero se elaboró propuesta de competencias a partir de un análisis de contenido de las funciones del ATP establecidas en los documentos oficiales que orientan su desempeño. En el segundo se realizaron grupos de trabajo con docentes, en diferentes funciones, para revisar las competencias planteadas en el primer estudio y redactar los estándares² e indicadores del perfil del ATP. En el tercero se validó dicho perfil por el método de juicios independientes de expertos.

1.1 Estructura de la tesis

El presente reporte de investigación está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza la introducción. Se precisa el planteamiento del problema de investigación; la pregunta y objetivo general, así como las preguntas y objetivos específicos de los tres estudios que conforman la investigación. Además, se plantea la justificación y se realiza una breve revisión de los antecedentes de investigación respecto a la figura del ATP en México.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico sobre asesoramiento que fundamenta el perfil del ATP propuesto en la presente tesis. Se revisan las definiciones de

¹ El trabajo de investigación presentado forma parte de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Convocatoria SEP-SEB CONACYT 2010, Proyecto No. 160836).

² Se han utilizado diversos términos para referirse a los estándares en los documentos oficiales de varios países, debido a que algunos docentes rechazan el uso de este concepto en educación por su origen en el sector industrial (Barrera y Myers, 2011). En México, en la normativa vigente se les denominan parámetros (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b).

asesoría y acompañamiento, asimismo se presentan los planteamientos de la asesoría para la mejora escolar y el “modelo de proceso de desarrollo del centro escolar” propuesto por Domingo (2012). Además, se describe de manera general el contexto de los sistemas de apoyo a la escuela en dos países de América Latina: Chile y Perú y se expone el marco contextual de la asesoría técnica pedagógica en México, desde los inicios de la función de asesoría hasta la propuesta del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE) en la LGSPD vigente.

En el tercer capítulo se plantea el marco conceptual que justifica la estructura del perfil del ATP y los procedimientos para su elaboración y validación. En este apartado se especifica qué es un perfil y los propósitos para los que se utilizan, asimismo se definen los cinco niveles de descripción en los que se estructuró el perfil del ATP: dominios, subdominios, competencias, estándares e indicadores.

El cuarto capítulo describe el método y los resultados de cada uno de los tres estudios de la investigación.

Finalmente, en el quinto capítulo se integran las conclusiones, aportaciones y sugerencias, a partir de los resultados de los tres estudios que conforman el presente trabajo de investigación.

1.2 Planteamiento del problema

Las escuelas requieren la asesoría de agentes educativos externos para la implementación de procesos de mejora (Tamez y Martínez, 2012). Uno de los actores educativos que realiza esta función en las escuelas de educación básica en México es el ATP. La diversidad de circunstancias políticas, económicas y sociales en las cuales operan los sistemas educativos estatales dan como resultado una variedad de formas de desempeñar la función de ATP en el país (Calvo, 2007). No obstante, los estudios que se han realizado en torno a esta figura durante la última década, dan cuenta de la situación en la que se desarrolla la práctica asesora y señalan problemas comunes en las entidades federativas.

Desde el año 2012, el Sistema Educativo Nacional se encuentra en un proceso de reforma en el que se plantea, en diversos documentos oficiales, la mejora de la calidad y equidad de los servicios educativos que ofrecen las escuelas de educación básica (Gobierno

de los Estados Unidos Mexicanos, 2013a; 2013c, 2014). Analizar las problemáticas a las que se enfrenta el ATP es fundamental para mejorar la función de este agente de apoyo y la calidad de los servicios que ofrecen a las escuelas del país. A continuación se plantean seis de las problemáticas que se han registrado respecto al tema, antes de la Reforma Educativa 2013, desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la literatura respecto al tema de la asesoría.

1.2.1 Indefinición del perfil del ATP. En la última década la SEP desarrollo dos documentos que especifican las características del perfil de un ATP (SEP, 2005, 2012a); sin embargo, dichos documentos se publicaron a nivel de orientaciones y no se desarrollaron normativas al respecto que funcionaran como marco nacional para el desempeño, formación o evaluación de los ATP (Antonio, 2014).

1.2.2 Indefinición de funciones. Los ATP se enfrentan a la ambigüedad e indefinición de sus funciones (Calvo, 2007). Además éstas tienden a ser diversas. En una investigación sobre las actividades de los ATP establecidas en los documentos oficiales, Meza, Vázquez y Cordero (2008) encontraron que éstas se categorizan por lo menos en cinco ámbitos generales de trabajo (a) formación continua, (b) transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas, (c) colaboración en el diseño, puesto en marcha y evaluación de estrategias educativas, (d) resolución de problemas de la escuela y (e) difusión de los programas institucionales de apoyo. Cada uno de los ámbitos implicaba actividades diversas, razón por la cual se afirma que el ATP realiza funciones polivalentes, tanto del ámbito administrativo como pedagógico (Calvo, 2007; Meza et al, 2008; SEP, 2005).

Estos actores educativos carecen de autonomía y poder de decisión que les permita llevar a cabo su agenda de actividades de asesoría a las escuelas (Bonilla, Hernández, y Romero, 2006). Por su condición de subordinados deben atender las disposiciones de su autoridad inmediata y las actividades impuestas por los sistemas educativos estatales (Bonilla et al., 2006; Calvo, 2007). En este sentido se ha afirmado que el ATP realiza tareas emergentes y se le atribuye el rol de “apagafuegos” en el Sistema Educativo Nacional (Calvo, 2007).

Las tareas que realizan en las escuelas son de tipo administrativo, orientadas al control y vigilancia, y en menor medida desempeñan las relacionadas con la asesoría y el

acompañamiento (Bonilla et al., 2006; Sánchez, Cordero y Bocanegra., 2009). Respecto a la tarea de formación de docentes y directivos, los ATP han sido reproductores de cursos y talleres que no siempre responden a las necesidades de las escuelas (Bonilla et al., 2006). Desde la propia SEP se reconoció la diferencia entre las actividades que desempeñan los ATP en su práctica diaria y las funciones pedagógicas que debieran realizar de acuerdo con los documentos oficiales que orientan su actuación (SEP, 2005, 2012a).

1.2.3 Ausencia de criterios para evaluar el ingreso. Ausencia de criterios académicos oficiales para regular el ingreso a la función (Bonilla et al., 2006). Por lo general, los docentes se adscriben a la comisión por vías informales, debido a que no existen referentes académicos o un programa de evaluación para la incorporación al puesto (Calvo, 2007). Es común que los profesores o directores que desempeñan prácticas exitosas en sus escuelas sean comisionados como asesores por invitación de un supervisor o autoridad educativa (Sánchez et al, 2009). Sin embargo, el hecho de ser un “buen” profesor o director, como único criterio de selección, no garantiza que el docente esté preparado para desempeñarse en el cargo de asesoría, puesto que las funciones sustantivas de este actor requieren una formación especializada (Tapia, 2008).

1.2.4 Ausencia de criterios para la permanencia en la función. La incertidumbre de los profesores sobre su permanencia en la función de ATP es otro de los problemas que afectan la práctica (Bonilla et al., 2006). Por lo general, el periodo de su comisión depende de las autoridades educativas en turno y no se cuenta con criterios académicos que precisen la temporalidad que un docente puede estar adscrito a la función (Calvo, 2007). De manera que la función de ATP, al igual que otros cargos en el Sistema Educativo, se encuentra relacionada con aspectos de carácter político, sindical y económico (Bonilla et al., 2006; Calvo, 2007).

1.2.5 Carencia de programas de formación. Al ingresar a la función de ATP los docentes no reciben formación para el desempeño de sus actividades (Bonilla et al., 2006). Así mismo, son escasos los programas académicos que se dedican en particular al desarrollo de las competencias propias del ATP (Tapia, 2008; Vázquez, Meza y Cordero, 2012; Vázquez, Meza, Cordero y Patiño, 2012). El Catálogo Nacional de Formación Continua en sus seis ediciones (SEP, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2012b, 2013c) contó con un apartado en

el que se proponían a los sistemas educativos estatales programas de formación para la asesoría. El contenido de la mayoría de los programas se relacionaba con el plan y programas de educación básica y en menor medida con la asesoría y acompañamiento a las escuelas (Vázquez et al., 2012).

Los ATP no reciben formación para intervenir en procesos de transformación, gestión e innovación en las escuelas, trabajar de manera sistemática, desarrollar proyectos de investigación, elaborar diagnósticos y diseñar de programas de formación pertinentes a las necesidades de los docentes y directivos que atienden y concretar sus proyectos (Bonilla et al., 2006).

1.2.6 Ausencia de estrategias de seguimiento del desempeño del ATP. No se cuenta con estrategias de evaluación para identificar las repercusiones de los ATP en las escuelas. No hay un seguimiento del desempeño de estos actores educativos y no se les exige de forma oficial el desarrollo de procesos de autoevaluación o coevaluación de la práctica con sus pares (Bonilla et al., 2006). La indefinición de las funciones del ATP, la falta de un perfil oficial y las circunstancias en las que se desarrolla la práctica asesora dificultan las condiciones para llevar a cabo procesos de evaluación.

Los planteamientos realizados en la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) orientan a la atención de las problemáticas antes planteadas y la consolidación de la figura del ATP. Respecto a la indefinición de funciones y la falta de estrategias para evaluar el ingreso a la función de ATP, en el Décimo Transitorio de la LGSPD (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) se señaló que las Autoridades Locales y Organismos Descentralizados deberían llevar a cabo un programa para organizar y estructurar las funciones y adscripción de los docentes que lleven a cabo funciones de asesoría.

En el artículo ocho de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) se definió como una las responsabilidades de las Autoridades Educativas Locales “coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares” (p.7). Así mismo, se planteó que cada entidad debería presentar ante la SEP propuestas de perfiles con sus respectivos estándares e indicadores para evaluar el ingreso,

promoción, permanencia y reconocimiento de los integrantes del Servicio Profesional Docente, entre los que se encuentra el ATP.

En Baja California se cuenta con lineamientos que establecen de manera general las funciones del ATP (SEE, 2013), sin embargo no se ha trabajado en la elaboración de un perfil que precise con claridad las competencias que debe tener un docente para desempeñarse en esta función y que permita articular el desarrollo de estrategias de formación y evaluación. Para que las prácticas de los ATP puedan tener una mayor repercusión en la mejora de la calidad de la educación en la entidad se necesita definir el papel de los ATP para que brinden un acompañamiento cercano a las escuelas, docentes y directivos en función de sus necesidades (Tamez y Martínez, 2012).

La participación amplia y representativa de los actores educativos en la elaboración de un perfil es elemento clave para su legitimación y valoración social (Ingvarson, 2013; Jornet, González, Suárez y Perales, 2011; Meckes, 2013). A este respecto, la colaboración de los involucrados en el proceso de asesoramiento fue un elemento fundamental para la construcción del perfil del ATP que se propone en esta investigación.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general. El presente trabajo partió de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el perfil del ATP de Educación Básica de Baja California, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de asesoramiento?

1.3.2 Preguntas específicas. Para cada estudio se desarrollaron preguntas de investigación específicas, a continuación se presentan las preguntas de cada uno:

Primer Estudio.

- ¿Cuáles son las funciones del ATP establecidas en los documentos oficiales que han definido la asesoría técnico pedagógica a nivel nacional y estatal?
- ¿Cuáles son las competencias que requiere el ATP para realizar las funciones que plantean los documentos oficiales que definen la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional y estatal?

Segundo Estudio.

- ¿Cuáles son las competencias, estándares e indicadores del perfil del ATP de Educación Básica de Baja California, desde la perspectiva de los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento?

Tercer Estudio.

- ¿El contenido del perfil proporciona información suficiente, clara, pertinente y relevante sobre lo que se espera del ATP?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general. Esta investigación tuvo el siguiente objetivo general:

Construir perfil del ATP de las escuelas de Educación Básica de Baja California desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de asesoramiento.

1.4.2 Objetivos específicos. Para cada uno de los estudios que integran este proyecto se desarrollaron objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación:

Primer Estudio.

- Identificar las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales que han definido la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional y estatal.
- Elaborar una propuesta de las competencias que requiere el ATP para realizar las funciones que plantean los documentos oficiales que definen la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional y estatal.

Segundo Estudio.

- Definir las competencias, estándares e indicadores del perfil del ATP de Educación Básica de Baja California, desde la perspectiva de los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento.

Tercera Estudio.

- Validar el perfil del ATP de Educación Básica de Baja California por el método de juicios independiente de expertos.

1.5 Justificación

Diversos autores (Bonilla et al., 2006; Calvo, 2007; Meza et al., 2008) y algunas organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE, 2010a) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (SEP y OEI, 2006) han reconocido la importancia de definir el perfil y funciones del ATP para constituirse como agente para la mejora de la calidad educativa en México.

La definición de perfiles de competencias y estándares es una de las estrategias seguidas por los diferentes sistemas educativos para regular la carrera docente y clarificar los roles de los actores educativos (Meckes, 2013; Vaillant, 2004). Dichos perfiles constituyen marcos generales de actuación que sirven como referente para el desempeño, la formación y la evaluación del ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia de los actores educativos (Barrera y Myers, 2011; Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Meckes, 2013) y son elaborados a partir del consenso entre los docentes, autoridades educativas e investigadores (Vaillant, 2004).

En el artículo ocho de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) se definió como una de las responsabilidades de las Autoridades Educativas Locales “coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares” (p.7). Así mismo, se planteó que cada entidad debería presentar ante la SEP propuestas de perfiles con sus respectivos estándares e indicadores para evaluar el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los integrantes del Servicio Profesional Docente, entre los que se encuentra el ATP.

En Baja California no se habían desarrollado acciones para redefinir las funciones y competencias del ATP, por lo que se justifica la necesidad de construir un perfil del ATP que responda a los planteamientos de la Reforma Educativa actual, recupere la opinión de los actores educativos implicados en el proceso de asesoramiento e integre los planteamientos de la literatura respecto al tema.

1.6 Revisión de antecedentes

En la última década, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de Educación Básica ha sido un sujeto de interés para la investigación educativa. A continuación se describen aquellas investigaciones en torno a la figura del ATP que se consideran relevantes para el presente proyecto de tesis.

Se registraron tres trabajos de investigación documental acerca de la formación de los profesores comisionados a funciones de asesoría técnico pedagógica.

El objeto de análisis de la publicación de Tapia (2008) fue el proceso de formación del asesor. El autor realizó una revisión, que catalogó como sumaria, acerca de la reforma educativa del SEN que inicio en 1992, en la que describió el proceso de establecimiento de los elementos de la Reforma y los actores que participan en su implementación, identificó las limitaciones y problemas respecto al tema de asesoría y las acciones de formación de los profesores y los docentes comisionados a la función asesora. Por último, el autor planteó una reflexión acerca de los desafíos del sistema para fortalecer y consolidar la formación para el asesoramiento. Si bien existen avances respecto a la formación para la asesoría, se identificaron tres desafíos (a) la necesidad de producir conocimiento sobre el asesoramiento en México; (b) la necesidad de establecer definiciones sobre la función de la asesoría y sobre los sujetos que la desempeñan y (c) definir estrategias operativas que permitan ampliar la cobertura de los programas sistemáticos de formación para el asesoramiento.

El trabajo de Meza et al., (2008) tuvo como objetivo “identificar las funciones de los Asesores Técnicos Pedagógicos en documentos oficiales, tanto federales como estatales, y realizar una comparación entre las funciones que se especifican en los distintos documentos” (p. 2). Para tal fin, se realizó un análisis de contenido de los documentos oficiales, nacionales y del estado de Baja California. Las funciones del ATP se organizaron en cinco ámbitos generales de trabajo.

Vázquez et al. (2012) realizaron un análisis descriptivo de los programas de formación del aparato de asesoría aprobados en los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio de los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. Las autoras identificaron que la cantidad de programas en los catálogos aumentó de manera considerable en cada ciclo escolar, en total sumaron 315 en los cuatro catálogos. Reportaron que la mayoría de los programas estaban diseñados por Instituciones de Educación Superior (IES), 44.8% de éstas públicas y 25.7% privadas. Principalmente se ofertaron cursos y diplomados y en menor medida especialidades, maestrías y doctorados. Además señalaron que solo 11% de la oferta

se orientaba específicamente a la formación para la asesoría y el acompañamiento académico en la escuela.

Seis de las investigaciones que resultaron relevantes para el presente trabajo se centran en caracterizar la función del ATP de acuerdo con la práctica cotidiana de estos actores.

Calvo (2007) es una de las autoras más citadas en las investigaciones sobre el asesor en México. La autora reportó algunas problemáticas que explican la situación de la ATP en México y que dificultan su funcionamiento efectivo. Los planteamientos se realizaron a partir de una investigación sobre los supervisores y la supervisión escolar en Educación Básica, que llevó a la autora a identificar algunos problemas a los que se enfrentaban los ATP, entre ellos la inequidad en la que trabajan los equipos técnicos estatales, la carencia de preparación de los asesores, las numerosas actividades que realizan y que no existe un perfil claro del ATP.

Reyes (2008) en el texto *El Asesor Técnico Pedagógico y sus posibilidades de influencia en la cultura institucional* realizó un diagnóstico de la situación de los ATP del nivel primaria de San Luis Potosí. Para recabar la información se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones. A partir de la investigación se encontró que el ATP enfrenta incertidumbre sobre las funciones que desarrolla, por lo que se consideró necesario identificar las situaciones que favorecen la consecución de logros compartidos en las escuelas y sus procesos formativos.

López, Reyes y Guerra (2009) documentaron la experiencia de un proyecto de formación para los ATP, el cual constó de tres etapas (a) el diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica en Educación Básica; (b) la formación de alto nivel para fortalecer la función de los ATP para la mejora de la calidad de la Educación Básica; y (c) el diseño y aplicación del modelo de asesoría técnico pedagógica. Utilizaron como técnicas de recolección de información entrevistas, cuestionarios, redes semánticas, mesas de debate y relatos de vida.

La ponencia de Reyes y López (2009) *La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional* presentó los resultados parciales de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo contribuir a la construcción del rol de los ATP y a la mejora de su

desempeño. Para la investigación empírica se realizó un diagnóstico participativo, por medio de las técnicas de entrevista, encuesta, observación y lectura selectiva, en el cual participaron las 165 zonas escolares y los 23 sectores educativos de educación de primaria de dicho estado. Las autoras identificaron la diversidad de condiciones en las que actúan el ATP y subrayaron la necesidad de reconocimiento profesional e institucional de este actor educativo, como parte del proceso para fortalecer la educación.

En el ámbito regional se registran dos trabajos. El primero de Sánchez et al. (2009) quienes desarrollaron una investigación con el objetivo conocer la configuración de los ATP en el municipio de Tijuana y documentar cómo conciben ellos mismos su función. La información se recabó a través de un cuestionario aplicado a 52 asesores de zona; una entrevista a la jefa del Departamento de Educación Primaria en Tijuana y a asesores técnicos del nivel. Además, se revisaron documentos del Departamento de Educación Primaria para la formación de asesores y se llevó a cabo observación participante en dos eventos en los que participaban los ATP. En la investigación se encontró que los asesores manejan los conceptos que se utilizan en el discurso educativo actual y conocen las funciones que deberían realizar, pero que las actividades que realizan en su práctica diaria no coinciden con dichas funciones.

En el segundo trabajo, Tinajero (2014) documentó las funciones y actividades que realizan los Asesores Académicos para la Diversidad (AAD) que son los responsables de desempeñar las funciones de asesoría en la modalidad de Educación Indígena. La autora realizó un análisis de 490 informes semestrales presentados por los AAD ante la Coordinación Estatal de Educación Indígena. Reporta información relacionada con la modalidad de las intervenciones, las funciones y los ámbitos de competencia de las asesorías que brindan los AAD, entre otros. Si bien el contexto de la Educación Indígena es muy particular y se registra mayor avance en la materia, este trabajo permite identificar algunos aspectos que se podrían fortalecer en la asesoría. Además representa un primer planteamiento para desarrollar estudios sobre el tema desde la perspectiva de los docentes.

A partir de los estudios revisados se concluye que el ATP es un actor educativo que históricamente ha enfrentado situaciones como la falta de reconocimiento institucional, la diversidad de condiciones y contextos en las que se desempeña la práctica, la indefinición de su perfil y funciones, la falta de criterios de evaluación para ingreso, selección y seguimiento

y de programas de formación específicos para el desempeño de actividades relacionadas con la asesoría. Ante tales problemáticas los autores resaltan la necesidad de regular las condiciones laborales del ATP, definir su perfil y funciones, desarrollar estrategias y programas de formación y diseñar procesos de evaluación para el ingreso y seguimiento de estos actores.

Capítulo II

La Asesoría Técnico Pedagógica

Capítulo II. La Asesoría Técnica Pedagógica

“La mejora de la educación merece ser considerada como un punto de referencia y destino del apoyo o asesoramiento pedagógico” (Escudero, 2012).

En este capítulo se presenta el marco conceptual que fundamenta la propuesta de perfil del ATP resultado de la presente investigación. En primer lugar se definen los conceptos de asesoría y acompañamiento y se identifican sus diferencias. En segundo se revisan los planteamientos de Aguerrondo y Vezub (2011) y Guerrero et al. (2012) acerca de la asesoría como una vía para la mejora educativa y el modelo de asesoría de proceso de desarrollo de la escuela propuesto por Domingo (2012). En tercer lugar se describen las experiencias de apoyo externo a la escuela de dos países de América Latina: Chile y Perú. Por último se realiza una revisión de los antecedentes del apoyo técnico pedagógico en México y de los planteamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) respecto al ATP.

2.1 Conceptos relacionados con la asesoría técnica pedagógica

En los documentos normativos que orientan las políticas de asesoría técnica pedagógica y la literatura respecto al tema se utilizan diversos conceptos para referirse a este servicio. Es común que en los países Iberoamericanos se utilicen los términos asesoría y acompañamiento. Si bien, en algunos casos se utilizan como sinónimos es importante reconocer las diferencias entre éstos. En este sentido se precisan las definiciones de cada uno de los conceptos de acuerdo con la literatura.

2.1.1 Asesoría. Bolívar (2006) señaló que la asesoría se centra en el trabajo colaborativo con las escuelas y docentes, lo que el autor denomina “trabajar con”. El asesor promueve la autoevaluación y mejora, conoce los procesos de cambio y maneja estrategias de diagnóstico y trabajo en equipo con otros actores educativos. De esta manera, el asesor se concibe como un “facilitador de procesos de mejora” (p. 81). La asesoría académica a la escuela debe desempeñar una “función mediadora entre el conocimiento pedagógico

disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que puedan contribuir a resolver los problemas” (p. 87).

Según Antúnez, la asesoría “constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado” (2006, p. 58).

Hernández, Santana y Cruz afirmaron que los asesores desempeñan el papel de “mediadores entre el conocimiento pedagógico y las prácticas de los docentes y necesidades de profesores y centros, los convierte en un elemento importante en los procesos de formación, cambio y mejora” (2007, p. 288).

2.1.2 Acompañamiento. De acuerdo con Antúnez (2006) “acompañar es ir al lado del otro, no tirar de un extremo de una cuerda o proyecto para que otros vaya de tras realizando las ideas y decisiones de otros; eso sería arrastrar. Tampoco es empujarlo para contemplar luego cómo le va” (p. 57).

Para Guerrero et al. (2012) acompañar se refiere a “estar junto a los profesores y a los directores para mantener una colaboración cada vez más cercana a sus necesidades y problemas” (p. 46).

De acuerdo con las definiciones revisadas el acompañamiento es una modalidad de la asesoría. Éste requiere un seguimiento horizontal y trabajar con los docentes y directivos bajo los principios de la colaboración. A diferencia del acompañamiento, la asesoría puede darse solo en una ocasión y no requiere un seguimiento, aunque los planteamientos respecto a la asesoría para la mejora la conciben como un proceso de apoyo sostenido.

2.2 La asesoría técnica pedagógica para la mejora educativa

Escudero (2012) afirmó que “la mejora de la educación merece ser considerada como un punto de referencia y destino del apoyo o asesoramiento pedagógico” (p. 15). La manera de entender y realizar el asesoramiento debe relacionarse necesariamente con la mejora de la educación. De acuerdo con el autor, la mejora tiene que ver con la idea de una buena educación y los procesos y condiciones para que ocurra, el diseño de los sistemas educativos y su estructura, la educación que se ofrece en cada uno de los niveles educativos y en la

práctica diaria. Tiene que ver también con factores más específicos que se encuentran relacionados con la cotidianidad de la escuela, los contenidos, experiencias y resultados educativos. Se relaciona con términos como innovación o renovación pedagógica, cambios y reformas, cantidad y calidad de la educación, sin embargo, aunque lleguen a ser conceptos vinculados, hay ciertos matices que los diferencian.

Guerrero et al. (2012) plantearon que la asesoría que requieren las escuelas, directivos y docentes debe centrarse en la mejora educativa, y relacionarse con la enseñanza, aprendizaje, trabajo en el aula y gestión y organización escolar.

Para Aguerrondo y Vezub (2011) la mejora de las escuelas implica fortalecer la capacidad de los gobiernos para liderar los sistemas educativos y mejorar las competencias de liderazgo de los supervisores, directores y profesores para que mejoren los resultados del logro educativo de los estudiantes. Lograrlo implica revalorar el rol de los profesores a partir del desarrollo profesional y redefinir y reforzar el rol de los directores, así como brindar el apoyo necesario a estos actores educativos y las escuelas en su conjunto. Este apoyo a las escuelas promueve el desarrollo del profesorado, la innovación pedagógica y el cambio educativo.

La asesoría técnico pedagógica para la mejora educativa se refiere, por un lado, a la asesoría al director y al colectivo docente en los procesos relacionados con la gestión escolar y el desarrollo de proyectos educativos para la mejora de la organización y funcionamiento de la escuela. Por otro, a la asesoría a los docentes, de manera individual o colectiva, para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

2.2.1 Asesoría para la mejora de la gestión escolar. Guerrero et al. (2012) señalaron que “la organización y el funcionamiento de la escuela pueden hacer la diferencia en los procesos y resultados educativos” (p. 27). Asesorar para la gestión escolar, en el marco de la mejora, implica favorecer la reflexión tanto de directivos como de docentes, a partir del diálogo profesional, la colaboración y el compromiso colectivo para el análisis de las acciones cotidianas que contribuyan a mejorar las condiciones para el aprendizaje, la enseñanza y el trabajo en el aula. En este sentido, la asesoría se vincula a la innovación, la transformación organizacional y el funcionamiento de las escuelas.

2.2.2 Asesoría para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La asesoría en relación con el desarrollo profesional docente “constituye un proceso de cambio cultural de los profesores y de las instituciones; en tanto que estos deben revisar valores, creencias, memorias compartidas y arraigadas que facilitan u obstaculizan la implementación de innovaciones pedagógicas” (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 14). Desde esta perspectiva el asesor no proporciona respuestas a los problemas de las escuelas o docentes, sino que es un mediador para que los propios asesorados sean más autónomos, reflexivos, trabajen en colaboración y resuelvan por sí mismos sus dificultades.

Aguerrondo y Vezub (2011) plantearon que las iniciativas de desarrollo profesional docente en la actualidad deben orientarse a atender las prácticas cotidianas, las situaciones particulares que enfrentan los docentes y los problemas reales de enseñanza. Prevalece la convicción de que los docentes deben ser parte de su propio proceso formativo a través de prácticas que favorezcan “la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza” (p. 20), de manera que el escenario ideal para los programas de formación continua sea la escuela, no los docentes en lo individual.

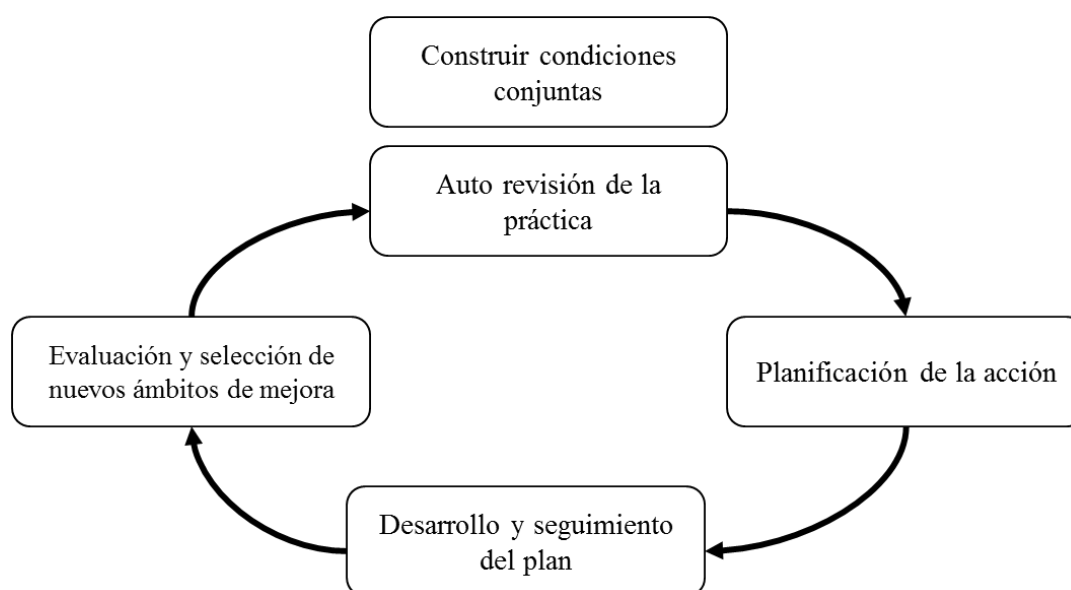
Un modelo que permite desarrollar acciones de asesoría y acompañamiento tanto para la mejora de la gestión escolar, como de la práctica docente es el “*Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar*” planteado por Domingo (2012). De ahí que se consideró pertinente revisar este modelo para retomar algunos de sus elementos como fundamento para la construcción del perfil del ATP en la presente investigación.

2.2.3 Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar. Este modelo se centra en la mejora tanto de la gestión escolar y como de la práctica docente. Se fundamenta en los parámetros de contextualización, flexibilidad y colaboración para la implementación de propuestas o solución de problemas relacionados con el currículo.

La cualidad de este modelo es que propone una asesoría horizontal, donde el asesor colabore con la escuela para identificar necesidades y desarrollar proyectos educativos pertinentes al contexto escolar. La asesoría se da principalmente en colectivo, de manera que a partir del trabajo colaborativo se labora en la mejora de la escuela y la práctica de directivos y docentes.

El modelo se compone de cinco fases (a) contacto inicial y construcción de una productiva relación de trabajo, (b) autorrevisión, identificación y priorización de necesidades, (c) planificación de la acción, (c) desarrollo y seguimiento del plan de acción, y (d) evaluación y selección de los nuevos ámbitos de mejora. Como se observa en la figura 1, las fases no constituyen un proceso lineal, ya que no necesariamente una antecede a la otra, sino que se desarrollan de manera cíclica.

Figura 1. Proceso cíclico de asesoramiento y mejora



Fuente: Domingo (2012).

De acuerdo con las fases del modelo presentado, Domingo (2012) propuso una serie de funciones que le atribuye al asesor. Dichas actividades se presentan de manera textual en la tabla 1.

Tabla 1. Funciones del asesor de acuerdo con el Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar

Fase del proceso	Funciones a desempeñar
Contacto inicial y construcción de una productiva relación de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Saber entrar en el grupo y dinamizar en él los procesos de empatía y de trabajo colaborativo intragrupo y con el asesor. • Clarificación, negociación, consenso, dotarse de aliados y hacerse uno más... • Contextualizar, racionalizar y superar posibles resistencias. <i>Autorrevisión, identificación y priorización de necesidades.</i>
Autorrevisión, identificación y priorización de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado en técnicas de autoevaluación. • Revisión de las prácticas del centro, diagnóstico de necesidades y priorización de las mismas. • Actuar de espejo clarificador y amigo crítico que fomenta la comprensión de la información relevante. • Selección y creación conjunta de argumentos, visiones, categorizaciones... • Ayudar a que en el centro se den procesos de identificación, clarificación y priorización de necesidades y problemas. • Dinamizar, apoyar y participar en debates y acciones de compartir y comunicar información relevante y aunar perspectivas y propósitos. • Integrarse de manera prescindible, permanente e igualitaria en el equipo.
Planificación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> • Movilizar ideas, discutir, deliberar... cosas relevantes para que queden en forma de compromisos asumibles. • Asesorar al equipo para que asuma pequeños pero arraigados y realistas procesos de mejora y no grandes documentos de intenciones irrealizables. • Promover el intercambio de conocimientos, recursos, información y facilitar el acceso a nuevas fuentes.
Desarrollo y seguimiento del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Amigo crítico que estimula y promueve procesos reflexivos y de debate sobre lo que pasa en el día a día y su posible mejora. • Capacitación y ofrecimiento de información, recursos, estrategias y procedimientos de recogida de información e interpretación de evidencias acerca de las soluciones puestas en marcha.
Evaluación y selección de los nuevos ámbitos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de modos de evaluación, discusión y autorrevisión (criterios, prioridades, etc.) • Estimular la generación de nuevos ciclos reflexivos o procesos de mejora.

Fuente: Domingo (2012, p.195)

Las fases del “*Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar*” se utilizaron como marco para la organización de las funciones y competencias del dominio asesoría y acompañamiento del perfil del ATP planteado en la presente tesis. Asimismo, se retoman los parámetros de contextualización, flexibilidad y colaboración horizontal en la práctica del ATP.

2.3 Experiencias de apoyo externo a la escuela en América Latina

En diversos países se han desarrollado estrategias para implementar y fortalecer el apoyo técnico pedagógico a las escuelas. En particular el apoyo se ofrece a las escuelas que tienen más bajos resultados de logro educativo en las evaluaciones de aprendizaje aplicadas a nivel

nacional, las escuelas que se encuentran en zonas rurales o con más altos índices de pobreza (Aguerrondo y Vezub, 2011).

El apoyo a las escuelas se encuentra influenciado por la política educativa, la estructura de los sistemas educativos, el nivel de autonomía de las escuelas y el grado de profesionalización de los docentes (Murillo, 2005). Al respecto, se consideró importante revisar los servicios de apoyo ofrecidos por otros sistemas educativos de América Latina. En este apartado se describen los modelos de apoyo a la escuela de Chile y Perú.

2.3.1 Chile. En el sistema educativo de Educación Básica de este país hay dos tipos de apoyo externo a la escuela: la Asesoría Técnico Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación (MINIEDU) y la Asistencia Técnico Educativa (ATE) ofrecida por consultores particulares o instituciones que se encuentren certificados para desempeñar la función.

El apoyo técnico pedagógico ministerial. Es un sistema de apoyo, orientación y asesoría organizado y desarrollado por el MINIEDU que tiene como objetivo ampliar las competencias técnicas de las escuelas subvencionadas por el Estado para iniciar y sostener procesos de mejora (Chile, Ministerio de Educación, s. f.).

Esta asesoría se brinda de manera diferenciada, con base en las necesidades de las escuelas. Se atiende principalmente a los establecimientos de desempeño medio bajo e insuficiente de acuerdo con los resultados de la ordenación³ y a los que se encuentran en sectores geográficos en los que exista menor disponibilidad de apoyo técnico pedagógico, los establecimientos públicos y gratuitos y las escuelas que lo soliciten formalmente.

El MINIEDU ofrece a las escuelas los servicios de acompañamiento con asesoría técnica y orientación en el desarrollo de procesos y prácticas de calidad en las diversas etapas del plan de mejoramiento educativo, para la mejorar los resultados en la gestión curricular y

³ La ordenación consiste en clasificar los establecimientos educativos a partir de resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), estándares de aprendizaje, medidas de progreso y otros indicadores de calidad educativa, tomando en cuenta el contexto educativo. Esta categorización permite identificar a los establecimientos de menor desempeño para focalizar la asignación y priorización del apoyo técnico pedagógico, así como la realización de visitas de evaluación y orientación por parte de la agencia de la calidad en las que al final se presenta un informe con las fortalezas y debilidades de la escuela y recomendaciones de mejora, entre otros (Chile, Ministerio de Educación, 2014).

pedagógica y así lograr mejores resultados de aprendizaje en los alumnos (Chile, Ministerio de Educación, 2012a).

En Chile, el apoyo técnico pedagógico se define como “un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Chile, Ministerio de Educación, 2012a, p. 9).

De acuerdo con el *Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país* las características de apoyo efectivo son las siguientes (Chile, Ministerio de Educación, 2012a, p. 10):

- Acompañamiento sistemático, es decir, en un tiempo determinado, con la finalidad de instalar prácticas pedagógicas y curriculares efectivas.
- Favorece la autonomía del establecimiento y su responsabilidad por los resultados obtenidos.
- Reconoce la diversidad de contextos pedagógicos, características, cultura, y prácticas pedagógicas de cada establecimiento.
- Promueve el seguimiento o monitoreo de las acciones de mejoramiento implementadas, el análisis de los resultados de aprendizaje y la reflexión pedagógica en torno a los procesos de enseñanza.
- Focaliza las acciones de apoyo técnico pedagógico en la implementación curricular efectiva.
- Considera la comunicación efectiva para lograr la colaboración profesional y la contribución para mejorar la calidad de la enseñanza.

La Asistencia Técnica Educativa. Es realizada por consultores o entidades, como universidades, fundaciones y centros académicos independientes que se encuentran en el Registro Nacional ATE. La ATE “es un servicio de asesoría directa a los establecimientos educacionales provista por consultores externos, cuyo propósito es iniciar o sostener procesos de mejoramiento” (Universidad de Chile, 2010, p.1).

Hay dos tipos de servicios de ATE: los proyectos desarrollados por consultores individuales o consultorías que tienen como objetivo atender aspectos específicos de una

escuela y programas sistemáticos que se pueden considerar institucionales, se aplican diversas escuelas, son plurianuales, involucran a diversos miembros de la comunidad educativa y se enfocan en varias áreas de trabajo de la escuela.

Para orientar el trabajo de las entidades de ATE se cuenta con un *Manual de Buenas Prácticas* implementadas por los asesores y los asesorados (Chile, Ministerio de Educación, 2012b).

Las siguientes acciones se relacionan con las buenas prácticas de los asesores en Chile (Chile, Ministerio de Educación, 2012b):

- Claridad en el foco de la asesoría
- Pertinencia de la asesoría.
- Diagnóstico de la realidad de la escuela.
- Propiciar la participación y colaboración.
- Evaluación y retroalimentación de procesos.
- Establecer contacto con redes de apoyo.
- Modelo de trabajo contextualizado.
- Más práctica, menos teoría.
- Contar con material de apoyo.
- Respetar los tiempos involucrados
- Competencias de los asesores:
 - a. Técnicas: Calidad profesional, experiencia profesional y conocimientos clave.
 - b. Transversales: Liderazgo y actitud integradora, visión sistémica, capacidades del equipo, persuasión e influencia, negociación y flexibilidad, permanencia y compromiso y manejo de expectativas.

Además se cuenta con los *Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa* (Universidad de Chile, 2010) que sirven como modelo de certificación, guía del desempeño y para realizar procesos de mejoramiento de los servicios de ATE.

A partir de una revisión realizada a seis programas ATE, Bellei (2010) identificó las características que debieran tener dichos programas para favorecer la mejora escolar: (a) conocer y diagnosticar las debilidades y fortalezas de las escuelas, (b) una metodología de

trabajo de la ATE definida y fundamentada, (c) calidad profesional del trabajo de la ATE y (d) generación de capacidades de los integrantes de la comunidad escolar.

2.3.2 Perú. En este país se le denomina acompañamiento pedagógico al apoyo que reciben los docentes en servicio. En 2014 se publicó el documento Protocolo de Acompañamiento Pedagógico (Perú, Ministerio de Educación, 2014) en el que se establecen los criterios y procedimientos para el acompañamiento pedagógico. Se retoman algunos planteamientos de este documento para describir el sentido del acompañamiento pedagógico en el sistema educativo de Perú.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación continua de docentes en servicio centrada en la escuela. El enfoque del modelo propuesto es colaborativo crítico, este se define como “un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica” (Perú, Ministerio de Educación, 2014, p. 7). De acuerdo con el modelo, dicha reflexión tiene como finalidad la transformación y mejora de la práctica pedagógica para el aprendizaje de los estudiantes. Este acompañamiento fortalece la autonomía institucional de las escuelas y el liderazgo del director para desarrollar procesos de mejora.

Los acompañantes pedagógicos son docentes titulados que cumplen con el perfil. Llevan a cabo la tarea de acompañar a los docentes de las escuelas focalizadas para mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y disminuir la desigualdad que existe entre las escuelas que se encuentran en el ámbito rural y las urbanas. Para garantizar la efectividad de la estrategia estos actores educativos cursan un programa de formación específica para fortalecer las competencias que requieren para desarrollar su función.

Además de los acompañantes pedagógicos en el sistema educativo peruano existen otros dos actores que se relacionan con este servicio: el docente coordinador/acompañante, que brinda acompañamiento a los promotores de servicios educativos no escolarizados de educación inicial focalizados y el formador que tiene como función fortalecer las capacidades de los acompañantes pedagógicos y docentes coordinadores/acompañantes por medio de procesos formativos de asesoría y de seguimiento a las actividades de acompañamiento pedagógico.

Para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico, se establecen las siguientes formas de intervención (Perú, Ministerio de Educación, 2014, p. 5):

- Visitas al aula y micro talleres desarrollados por los acompañantes pedagógicos o los docentes coordinadores en su rol de actualización.
- Talleres de actualización docentes liderados por el formador.
- Asesoría y monitoreo a los acompañantes pedagógicos en la implementación de la estrategia a través de visitas de campo y reuniones de trabajo.

El acompañamiento pedagógico se focaliza en los docentes de escuelas multigrado, servicios educativos escolarizados y no escolarizados de educación inicial que atienden a niños de diversas edades, de áreas rurales y en algunos casos hablan una lengua materna originaria. El apoyo se concentra en estas escuelas porque en estos contextos la tarea de los docentes enfrenta una mayor complejidad y porque es común que en estas escuelas se concentren los resultados más bajos en las evaluaciones de aprendizaje.

2.4 El apoyo técnico pedagógico en México

Para comprender las problemáticas a las que se enfrentan los ATP, es necesario revisar los orígenes de la función y las acciones desarrolladas por la SEP con el fin de consolidar a este acto educativo como agente de mejora de la calidad de la educación. En este apartado se realiza una síntesis de los inicios de la función de ATP a finales de 1970, los modelos de asesoría propuestos por la SEP, en 2005 y 2012, y los planteamientos actuales de la LGSPD para conformar un servicio de asesoría a la escuela.

2.4.1 Inicios de la función de apoyo técnico pedagógico. De acuerdo con Arnaut (2006) la formación de los primeros cuadros de apoyo técnico pedagógico a la escuela se dio a finales de 1970. Dos factores que influyeron en el nacimiento de la función: (a) la descentralización de la educación y (b) la diversificación de los programas de apoyo a la escuela. Durante este periodo se conformaron las Federaciones Generales de la SEP en cada uno de los estados del país, lo que propició el desarrollo de mesas técnicas en los niveles y modalidades educativas de los estados para atender los programas pilotos derivados del Programa Educación para Todos. Estos equipos técnicos debían dar seguimiento a los

métodos de enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas, la educación indígena bilingüe y la educación especial.

Derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, se publicó la Ley General de Educación en 1993. Según Arnaut (2006), la Ley fundamentó cambios en dos vertientes: una político-administrativa y otra pedagógica. La primera vertiente se refiere a la federalización, transferencia y descentralización de la educación básica. La segunda a la modificación de los planes y programas de estudio de los tres niveles de educación básica y la implementación de diversos programas institucionales de apoyo a la escuela para la mejora de la calidad educativa.

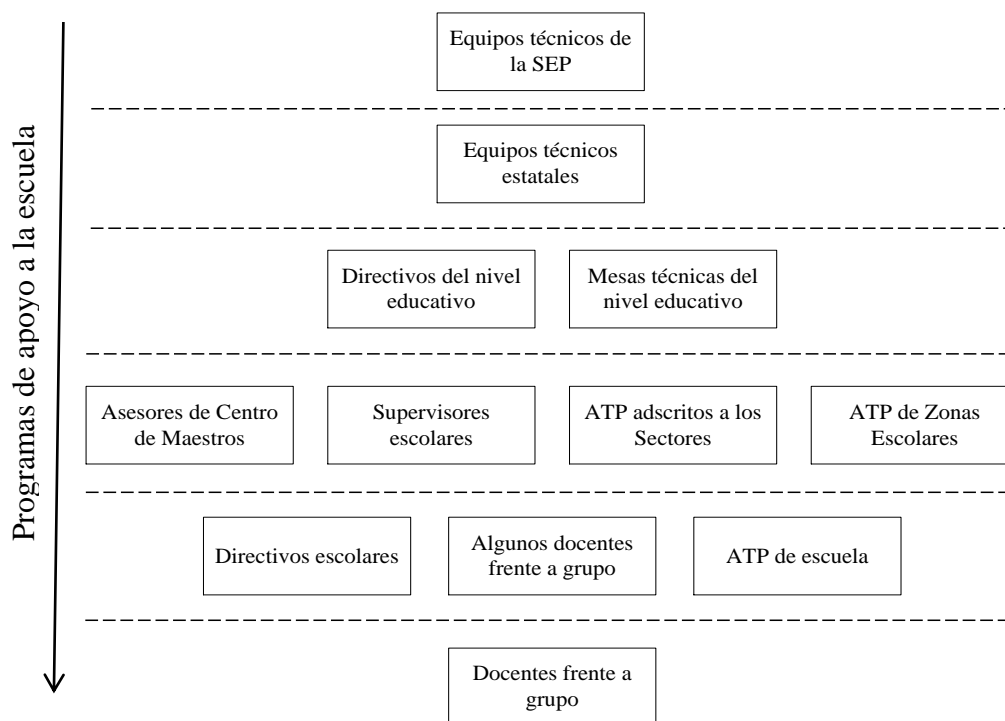
En este contexto se incrementó el número de personal de apoyo técnico pedagógico en los cuadros técnicos, federales y estatales, y otras instancias del sistema educativo nacional para colaborar en la difusión de la Ley General de Educación y los programas de apoyo a la escuela. Los espacios desde los que laboraron los ATP fueron los siguientes (Arnaut, 2006; Tapia, 2008):

- Equipos técnicos de la SEP: Los ATP que formaban parte de estos equipos eran personal comisionado de distintas áreas técnicas de la SEP. La mayoría contaban con formación docente inicial o experiencia en alguno de los niveles de Educación Básica, otros eran profesionistas con experiencia en la administración pública. Asimismo, se integraron por los expertos, asesores o consultores externos a la SEP. Se desarrollaron más rápido que los equipos técnicos en los estados, ya que la SEP requería más cuadros dentro de su propia estructura para difundir los programas federales.
- Equipos técnicos estatales: Los ATP que operaban en estos equipos provenían de diferentes áreas técnicas de las direcciones de nivel, los departamentos o las mesas técnicas de los estados. Por lo general contaban con varios años de experiencia como docentes, ATP de zona o sector y en la operación de programas. Los integrantes de estos equipos eran los responsables de operar los programas federales y estaban capacitados para la tarea, pero no para realizar innovaciones en la práctica. La mayoría de tenía su base de adscripción en una escuela.

- Mesas técnicas estatales de nivel: Los ATP de estas mesas tenían como función capacitar a los asesores de Centro de Maestros, supervisores escolares y ATP adscritos a los Sectores y Zonas Escolares, para la difusión de los programas de apoyo a la escuela.
- Sector, zona escolar o escuela: Los ATP que laboraban en dichas instancias eran docentes comisionados, por lo que su nombramiento era temporal. Se caracterizaban por tener varios años fuera del aula y contaban con experiencia en la difusión de las reformas educativas y el manejo de diversos programas de apoyo a la escuela.
- Centros de Maestros: En 1995 se institucionalizan los Centros de Maestros como parte del Programa Nacional de Actualización Profesional (Pronap). Los ATP de estos centros tenían la responsabilidad de operar los programas de actualización del magisterio en servicio. Sus funciones eran impartir los cursos nacionales y estatales de actualización y atender las necesidades de los docentes en el marco del Pronap. Atendían a los docentes de los tres niveles de Educación Básica. En estos cargos había una alta movilidad debido a los horarios, carga de trabajo y exigencias de la función.

Estos actores participaron en la difusión e introducción de los componentes la Ley General de Educación de 1993 y los programas de apoyo a la escuela, bajo un esquema vertical que llevó a la implementación de estrategias de difusión tipo “cascada” (Tapia, 2008). Es decir, la información “bajaba” desde la SEP y pasaba por diversos actores hasta llegar a los docentes frente a grupo. En la figura 2 se presenta el modelo de difusión de los programas de apoyo a la escuela, cabe señalar que este esquema no representa la estructura organizativa del sistema.

Figura 2. Esquema de difusión de programas de apoyo.



Fuente: Elaborado a partir de Tapia (2008).

En la medida que la información de los programas de apoyo “bajaba”, de acuerdo al esquema de difusión, se requería que el personal manejara un mayor número de programas. Los integrantes del equipo técnico de la SEP (nivel 1) y de los equipos técnicos estatales (nivel 2) eran especialistas en el manejo de uno de los programas de apoyo a la escuela. Los directivos y el personal de las mesas técnicas del nivel educativo (nivel 3) manejaban varios programas para “bajarlos” a los asesores de los centros de maestros, supervisores y ATP del sector y las zonas escolares (nivel 4) quienes se caracterizaban por dominar diversos programas, sin llegar a ser expertos en alguno en particular. Los directivos, docentes y ATP (nivel 5) que difundían los programas a los docentes frente a grupo (nivel 6) requerían manejar todos los programas de apoyo que se trabajaran en las escuelas (Calvo, 2007; Tapia, 2008).

Este esquema de difusión presenta desventajas como: (a) se centra en transmitir información y no en la formación de los actores, (b) al inicio del esquema de difusión el personal es experto en un solo programa, pero conforme baja de nivel el personal requiere manejar un mayor número de programas, (c) los programas no responde a las necesidades de

cada escuela, y (d) al pasar de un actor a otro se modificaba la información. No obstante, es el esquema por el que tradicionalmente ha trabajado el personal de apoyo técnico pedagógico para difundir los programas de apoyo a la escuela y los componentes del currículo.

Desde la perspectiva de la SEP (2005), el sistema antes descrito era una de las fortalezas del Sistema Educativo Mexicano (SEM); sin embargo, no contaba con una política clara que definiera su sentido. Este sistema se vio afectado con la implementación de las diversas políticas y reformas educativas, por lo que era común que su funcionamiento se enfrentara a problemas de gestión y administración. Algunas de sus características fueron (SEP, 2005):

- Funcionaba por medio de estructuras rígidas y jerárquicas.
- Las acciones que se realizaban desde este sistema eran definidas a nivel central.
- Las acciones de apoyo se ejecutaban de manera masiva y en periodos cortos.
- Sus acciones por lo general se dirigían de manera individual a los profesores o directivos.
- Los apoyos en ocasiones no se relacionaban con situaciones pedagógicas.
- Los servicios y apoyos que ofertaba este sistema no se articulaban con las actividades de los planteles.
- Las acciones se concentraban en las zonas urbanas.
- Carecía de criterios definidos para la selección, permanencia, distribución y formación del personal que lo integraba.
- Carecía de criterios definidos para que los ATP realizaran el seguimiento y autoevaluación de su práctica.
- No se contaba con las normas y condiciones para su buen funcionamiento.
- No existían programas para el fortalecimiento profesional de las competencias necesarias para llevar a cabo la función de apoyo técnico.

El mal funcionamiento de este sistema se relacionó principalmente con la organización y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, y la falta de políticas y orientaciones que definieran el apoyo técnico a la escuela. En este sentido, se elaboró una propuesta para reorganizar este apoyo a partir de la constitución y definición de un servicio especializado de apoyo técnico a la escuela

2.4.2 Los sistemas de apoyo técnico a la escuela en México. La SEP ha desarrollado tres sistemas o servicios para regular y consolidar la función de apoyo técnico pedagógico y proponer un modelo de trabajo: (a) Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, (b) Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela y (c) Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela.

Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) se establece que es fundamental “regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas” (SEP, 2005, p.8). Con la intención de transformar el apoyo técnico pedagógico en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios, publicó el documento *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (SEP, 2005) desde el cual se plantea la constitución del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)⁴.

El SAAE se constituyó como “un conjunto de acciones, procesos y relaciones sistémicas y coordinadas de las instancias y servicios que institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela” (SEP, 2005, p. 30). Se fundamentó en los principios de (a) equidad en el servicio, (b) participación democrática, (c) carácter formativo, (d) la escuela en el centro de las decisiones y (e) la administración al servicio de la escuela.

Desde este servicio la asesoría se definió como “proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes” (SEP, 2005, p.25). Se precisó como ayuda académica porque su principal finalidad es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y se dirige a la escuela para promover el trabajo colaborativo y establecimiento de consensos entre los miembros de la comunidad educativa. Las estrategias de asesoría no estaban predefinidas,

⁴ Cabe señalar que desde el 2003 la Dirección General de Educación Indígena cuenta con Reglas de Operación que establecen las funciones del ATP de esta modalidad (Tinajero, 2014).

sino que su diseño debía basarse en el contexto y ser pertinentes con las necesidades de desarrollo de cada centro escolar.

El asesor se concibió como “profesional de la educación básica reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, domina contenidos de diferentes campos del conocimiento y de la realidad educativa” (SEP, 2005, p. 29).

Las instancias que ofrecían el servicio de asesoría en el marco del SAAE eran los centros de maestros, la supervisión escolar y los servicios, programas y proyectos de apoyo (federales y estatales) de los diversos niveles y modalidades de la educación básica (SEP, 2005).

Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE). En 2011 se consideró que la asesoría a las escuelas y maestros estaba vinculada con el fortalecimiento de la gestión y la supervisión escolar, el cual era impulsado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) a partir del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Proyecto de Innovación para conformar las zonas escolares por regiones, denominadas Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) (SEP, 2011b). Con la finalidad de articular las políticas federales, la DGDGIE se estableció como la instancia responsable de definir la función de apoyo y asesoría a las escuelas de Educación Básica. La SEP desde la DGDGIE propuso formar el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE).

La DGDGIE coordinó reuniones con representantes de las autoridades educativas estatales y federales para realizar una revisión del SAAE, a partir de las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación, los planteamientos de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y las recomendaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010a). Como resultado de dicho análisis en junio del 2011 se desarrolló un primer documento de trabajo titulado *Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a las Escuelas de Educación Básica, Documento Base* (SEP, 2011b) en el cual se realiza una propuesta a las entidades federativas para fortalecer el SAAE. En este texto la asesoría vuelve a ser catalogada como un sistema y no como un servicio, de manera que se le denomina Sistema de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). La

justificación para tal cambio es destacar el apoyo técnico a las escuelas como un proceso de ayuda sistemática realizada por especialistas en asesoría (SEP, 2011b).

En noviembre del 2011, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la DGDGIE y la Coordinación Nacional para el Fortalecimiento del Logro Educativo (CNFLE) publicaron un segundo documento titulado *Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela*, con el propósito de “describir de manera general y sintética el modelo del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE)” (SEB-DGDGIE-CNFLE, 2011, p.3). Para la elaboración del documento, se convocó a las 32 entidades federativas del país para participar en grupos de trabajo respecto a (a) el modelo de gestión para la operación de la asesoría académica a la escuela; (b) la profesionalización de la función asesora; (c) el desarrollo de orientaciones y marcos normativos; y (d) el seguimiento y evaluación (SEP, 2011c).

Los dos documentos anteriores constituyeron la base para el desarrollo de una propuesta más amplia para conformar el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), que se plantea en la colección *Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012). Esta colección consta de cinco tomos (a) *Criterios de Operación del Modelo de Gestión del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012c), (b) *Criterios para la Profesionalización de la Función Asesora del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012d), (c) *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012e), (d) *Criterios Normativos para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012f) y (f) *Regiones para el Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012g).

El modelo del SIRAAE se fundamentó en los planteamientos realizados en el Acuerdo 592, en el que se estableció la articulación de la Educación Básica. En dicho Acuerdo se planteó que a pesar de la descentralización la escuela se encuentra distante de la autoridad educativa, que ha tenido como consecuencia la falta de acompañamiento efectivo a ésta y la dificultad para implementar programas de formación continua, retroalimentar los resultados de las evaluaciones educativas y mejorar la infraestructura o equipo de los centros escolares (SEP, 2011c).

El SIRAAE se definió como “un mecanismo de interacción profesional orientado a la atención de necesidades asociadas a la organización escolar y a las prácticas pedagógicas de directivos y docentes” (SEP, 2012g, p. 20). Al igual que en el SAAE, se planteó en la asesoría debía ser diferenciada para cada escuela o docente, en este sentido debía fundamentarse en sus necesidades y demandas de apoyo académico.

El modelo de asesoría del SIRAAE implicaba el desarrollo de Regiones para la Gestión de la Educación Básica (RGEB). Las regiones se propusieron como unidad de apoyo cercano a la escuela, desde una visión integral de la educación básica. Se proponía concentrar los equipos de supervisión y las instancias en las que laboraban los ATP en Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) para que realicen funciones de asesoría y acompañamiento a la escuela (SEP, 2012g).

La organización del SIRAAE facilita la asesoría y el acompañamiento sistemático a las escuelas y docentes. Se basa en un modelo de gestión que toma en cuenta las características particulares de los receptores de la asesoría (SEP, 2012g).

En este sistema la asesoría se define como “un proceso de apoyo entre pares, basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, al concentrar la atención en la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes” (SEP, 2012g, p.28). En particular el documento hace énfasis en que la asesoría debe ser *in situ*, es decir, centrada en la escuela. Se refiere a que el asesor debería realiza su labor de acuerdo con la dinámica escolar y sus tiempos, y las necesidades detectadas en cada plantel y para cada docente.

El asesor se proponía como una “figura educativa que brinda acompañamiento y asesoría a escuelas de educación básica, e impulsa procesos académicos en los distintos niveles de los sistemas educativos estatales” (SEP, 2012f, p. 96).

De acuerdo con la SEP (2012g) algunas entidades federativas implementaron el modelo de gestión regional que implica la formación de los CEDE. Estos centros concentran los servicios que requiere el sistema educativo actual para operar con eficacia y pertinencia. Aguascalientes y Yucatán son ejemplo de entidades que avanzaron en la transición al modelo regional de gestión y de asesoría.

Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE). En el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013c) en la estrategia 3.1.1. “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico”, se definió como una de las líneas de acción “constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas”.

En el artículo 18 de la LGSPD (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) se señaló que el SATE estará integrado por personal en funciones de dirección o supervisión y docentes con funciones de ATP que cumplan con los procesos de evaluación para formar parte del servicio. Hasta el 2014 se carece de un modelo de asesoría en el marco de este servicio y de claridad respecto a las funciones de cada uno de los actores que lo integran (Cordero et al, 2014).

No obstante, en la LGSPD se precisa una definición de ATP, que funcionó como eje para la elaboración del perfil del ATP resultado de esta tesis. De acuerdo con dicha Ley el ATP se define como:

Docente que en la Educación Básica y Media Superior cumple con los requisitos establecidos en la presente Ley y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna (p. 4).

De esta definición se rescatan tres elementos relevantes (a) la ley establece requisitos para ser ATP, (b) este actor educativo debe constituirse como agente de mejora de la calidad de las escuelas y (c) debe realizar funciones del ámbito técnico pedagógico.

El artículo 41 de la LGSPD estableció que el nombramiento como ATP será considerado una promoción. Para acceder a la función será necesario participar en un proceso de selección que implica un concurso de oposición. Los docentes que sean seleccionados deberán cumplir un periodo de dos años de inducción, en los que mantendrán su plaza docente y recibirán incentivos. Los docentes durante el periodo tomarán cursos de actualización profesional y realizarán una evaluación al terminar los dos años. Se concederá el nombramiento definitivo con la categoría de ATP a quienes cumplan con el periodo de

inducción y acrediten el nivel de suficiencia en la evaluación. Quienes no cumplan con estos dos requisitos deberán regresar a su plaza de docentes.

También se puede ingresar a la función de ATP por medio de un movimiento lateral temporal, como se mencionó en el Artículo 48 de la LGSPD. Este proceso implica una evaluación objetiva y transparente. Los docentes que desempeñen la función de ATP de manera temporal recibirán incentivos y posteriormente volverán a la escuela a la que están adscritos. En el artículo 49 de dicha Ley se establece que este tipo de movimientos solo pueden renovarse un ciclo escolar.

Adicionalmente, se planteó que cada entidad debería presentar ante la SEP propuestas de perfiles con sus respectivos estándares e indicadores para evaluar el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los integrantes del Servicio Profesional Docente, entre los que se encuentra el ATP.

Aunque se realizaron algunos planteamientos respecto al SATE en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013c) y la LGSPD (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b), hace falta algunas precisiones a nivel política respecto al SATE para asegurar su funcionamiento (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2014). Por ejemplo, es necesario definir una estrategia para articular la asesoría y el acompañamiento para la mejora de la gestión escolar y la práctica y desarrollo profesional docente. Asimismo hace falta un planteamiento que precise el perfil y funciones de cada uno de los actores que integran el SATE.

En el siguiente capítulo se revisan los planteamientos de diversos autores respecto a la elaboración de perfiles de los actores educativos y se identifican algunos criterios para la elaboración de dichos referentes.

Capítulo III

*Marco para el desarrollo de perfiles
desde una perspectiva sistémica*

Capítulo III. Marco para el desarrollo de perfiles desde una perspectiva sistémica

“Solo un enfoque sistémico puede dar cuenta de que hay múltiples dimensiones que integran las políticas referidas a los docentes” (Vaillant, 2005).

Al iniciar este capítulo es importante señalar que las experiencias documentadas respecto a la definición de perfiles, marcos o estándares principalmente se refieren al desarrollo de referentes para el desempeño de los docentes en servicio y recién egresados. Por esta razón el marco conceptual que sustenta el presente proyecto de investigación se refiere a los perfiles elaborados para profesores.

3.1 Las políticas referidas al desarrollo profesional docente

Las demandas de equidad y calidad en educación, además de generar cambios en la política educativa, aumentan la necesidad de definir con claridad los roles y responsabilidades de los docentes en sus diversas funciones (Uribe, 2012). Por lo que los sistemas educativos enfocan mayores esfuerzo a “clarificar los estándares de práctica, establecer unidades de implementación, evaluar la calidad de cambios potenciales, apoyar el desarrollo profesional, supervisar la implementación de las políticas” (Fullan, 2001).

Las políticas docentes de los países de América Latina han sido tema de análisis durante los primeros años de este siglo para organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (Unesco, por sus siglas en inglés).

De acuerdo con la OCDE (2010a) una de las reformas más importantes que puede implementar un sistema educativo para mejorar la calidad en los centros escolares es el establecimiento de una política integral para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los docentes. Para lograrlo se requiere definir estándares que precisen los conocimientos, habilidades y valores relacionados con la buena enseñanza. Dichos referentes pueden ser la base que articule las estrategias para la formación inicial, la evaluación del ingreso, crear

períodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar.

La OREALC/UNESCO (2013) propuso en el documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* algunas orientaciones para la elaboración de las políticas relativas a la profesión docente, a partir de una revisión de la situación de los docentes y las políticas públicas de los países de la región relacionadas con (a) formación inicial, (b) formación y desarrollo profesional continuo, y (c) carrera docente. De acuerdo con el documento, las políticas docentes deben tener una posición central y estratégica en los diseños de las políticas educativas, de manera que sean abordadas desde una perspectiva integral y sistémica, por lo que es fundamental contar con una definición válida y consensuada de la buena enseñanza y estándares de desempeño docente.

Para Vaillant (2005) la mejora de la profesión docente solo puede hacerse mediante un cambio sistémico. Con esto se refiere a que para el desarrollo de políticas docentes integrales es necesario tomar en cuenta los diversos ámbitos que integran la profesión, desde la formación inicial, los procesos de ingreso, la carrera docente y la evaluación del desempeño, así como los mecanismos de reconocimiento.

Una de las primeras estrategias que han implementado diversos países para regular la carrera docente es la definición de los roles y responsabilidades de los actores educativos a partir del consenso y la participación de autoridades, investigadores y los propios docentes (Meckes, 2013).

No existe un consenso para denominar a los textos que concentran los roles y responsabilidades de los actores educativos, es común que se publiquen bajo el título de estándares, marcos o perfiles. A manera de ejemplo, los nombres de los documentos que definen la docencia en cinco países se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Documentos en los que se definen los roles y responsabilidades de los docentes

País	Documento	Referencia
Australia	Estándares Profesionales Nacionales para Profesores (<i>National Professional Standards for Teachers</i>)	Education Services Australia (2011)
Estados Unidos	Marco para la enseñanza (<i>The framework for Teaching</i>)	Danielson (2013)
Chile	Marco para la Buena Enseñanza	Chile, Gobierno de Chile (2011)
Perú	Marco de Buen Desempeño Docente	Perú, Ministerio de Educación (2012)
México	Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes	Secretaría de Educación Pública (2014)

Fuente: Elaboración propia.

Feldman y Iaies (2010) y Meckes (2013) reconocen que los marcos o perfiles para docencia se definen principalmente a partir de dos enfoques, el de las competencias o estándares. Para Meckes (2013) los conceptos competencias y estándares son similares dado que ambos precisan referentes consensuados para el desempeño de un profesional dentro de un marco de calidad. De acuerdo con la autora, en los países anglófonos como Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda, es común que los sistemas o instituciones educativas desarrollen estrategias a partir de estándares; mientras que en Francia, Canadá, y algunos países de América Latina la tendencia ha sido el desarrollo de marcos o criterios profesionales para la docencia basados en competencias.

Desde la perspectiva de Feldman y Iaies (2010), los objetivos del marco o perfil definen si éste se elabora a partir de competencias o estándares. Cuando la estrategia tiene como fin orientar procesos de formación docente, gestión y mejora educativa, los marcos se definen a partir de competencias; mientras que cuando las propuestas que tienen como enfoque la evaluación de la práctica es necesario que se precisen los estándares. Ambos paradigmas están estrechamente relacionados, dado que las competencias se utilizan como referentes para los procesos de evaluación de la práctica docente y, a su vez, los estándares sirven como marco para la planeación de la formación puesto que precisan lo que se espera de un buen profesor. De la misma manera Jornet et. al., (2011) plantearon que un perfil puede definirse mediante competencias y desglosarse en un sistema de estándares de desempeño para su evaluación.

Los marcos, perfiles o estándares se organizan a partir de niveles de descripción que van de una definición general a una más detallada de lo que saben y hacen los buenos docentes (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). Los términos que se utilizan son diversos, puesto que no existe consenso acerca de la estructura y los conceptos a partir de los cuales se deben definir dichos referentes (Stronge y Tucker, 2003). A manera de ejemplo los conceptos que se utilizan en los niveles de descripción de cuatro modelos para la docencia se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Conceptos utilizados en los documentos que definen los perfiles docentes

País	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Estados Unidos (Danielson, 2013)	Dominios	Componentes	Elementos	Niveles de desempeño
Chile (Gobierno de Chile, 2011)	Dominios	Criterios	Descriptoros	Niveles de desempeño
Perú (Ministerio de Educación, 2012)	Dominios	Competencias	Desempeños	
México (SEP, 2014)	Dimensiones	Parámetros	Indicadores	

Fuente: Elaboración propia.

Un primer paso para el diseño de perfiles es determinar los conceptos que se utilizaran en cada nivel de descripción del perfil (Stronge y Tucker, 2003). El perfil del personal docente en funciones de asesoría técnica pedagógica objeto del presente proyecto de investigación, se organizó en cinco niveles jerárquicos de descripción: dominios, competencias, estándares e indicadores. En este capítulo se precisan las definiciones de dichos términos.

3.2 Perfil

Como se mencionó anteriormente el conjunto de las características de lo que debe saber y hacer un buen docente puede denominarse de diversas maneras. En este caso y en adelante se utilizará el término perfil, puesto que es el concepto que se utiliza en la Ley General del Servicio Profesional Docente para referirse al “al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b, p. 3). Un perfil se constituye a partir de un conjunto de competencias, las cuales son necesarias para desempeñar las funciones propias de un cargo (Celis, 2012). Para definir un perfil se requiere

identificar las funciones y ámbitos de aplicación de la profesión o función, así como los conocimientos, habilidades y atributos personales que se esperan de ejerza dicho rol (Leyva y Jornet, 2006).

Desde una perspectiva sistémica (Vaillant, 2005), los perfiles son referentes para diversos propósitos. En general se utilizan como (a) referentes para la actuación, (b) la formación inicial o continua y (c) la evaluación con consecuencias de bajo o alto impacto para la carrera profesional docente. En la tabla 4 se resumen los propósitos para los que se utilizan los perfiles.

Tabla 4. Propósitos de los perfiles o marcos

Ámbito	Descripción	Propósitos
Marco de actuación	Un perfil funciona como referencia para el desempeño, dado que integra conocimientos, procesos cognitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para el ejercicio de una actividad o resolución de un problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar roles • Guiar el desempeño
Formación	Un perfil sirve como base para el diseño de programas de formación congruentes con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales de determinado contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar programas de formación • Definir propósitos de formación • Identificar las necesidades de formación • Acreditar programas de formación
Evaluación	Un perfil en el que se establecen estándares e indicadores, puede orientar procesos de evaluación de bajo o alto impacto en la carrera docente.	<p>Bajo impacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación para la detección de necesidades de formación <p>Alto impacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación para el ingreso • Evaluación para la promoción • Evaluación para la permanencia • Evaluación para la certificación

Fuente: Elaborado a partir de Barrera y Myers (2011), Gil (2007), Ingvarson y Kleinhenz (2006), Meckes (2013), Pavié (2012), Tobón (2006) y Vaillant (2004)

De acuerdo con Barrera y Myers (2011) las evaluaciones de bajo impacto tienen propósitos formativos, buscan identificar los elementos de la práctica que pueden ser objeto de mejora, realizar diagnósticos de desempeño, elaborar trayectos formativos, identificar necesidades de asesoría, facilitar la autoevaluación y promover la reflexión, entre otras actividades que no ponen en juego la carrera profesional de los docentes. Las evaluaciones con consecuencias de alto impacto se orientan al control y rendición de cuentas. La

información que aportan sirve para tomar decisiones acerca de la acreditación, la aprobación, la promoción y el incremento salarial, entre otras.

Antes de definir el contenido del perfil, es decir, las competencias, estándares e indicadores, es importante precisar para qué propósitos se utilizará (Stronge y Tucker, 2003). Sobre todo es necesario que se tome en cuenta si el perfil se utilizará como base para realizar evaluaciones de alto impacto en la carrera profesional docente.

3.3 Dominios

Existen diversas formas de organizar los marcos de competencias o estándares para los profesores (Ingvarson, 2013). Es común categorizar los perfiles de los actores educativos en dominios o dimensiones, aunque no todos están estructurados de esta manera, algunos se exponen a manera de lista (Meckes, 2013).

Los dominios “definen el alcance de la labor de los profesores y las principales categorías dentro de ese trabajo” (Ingvarson, 2013, p. 35). Según Guerrero (2012) un dominio de competencias es “el conjunto de capacidades de diversa naturaleza que se conjuntan en el profesional de manera tal que habilitan para desempeñar un rol específico” (p. 82).

Para Stronge y Tucker (2003) los dominios “proveen un marco general para describir los principales aspectos del trabajo del educador” (p. 34). En concreto, para estos autores son categorías que sirven como agrupaciones lógicas de los estándares y se pueden denominar de otras formas, por ejemplo: áreas, responsabilidades, categorías, divisiones o campos.

Los dominios pueden organizarse desde distintas lógicas:

- **Ámbitos de acción:** Los dominios se categorizan a partir de las actividades sustantivas que realiza el profesional. Desde esta perspectiva las funciones y sus ámbitos de aplicación se relacionan directamente con los dominios (Guerrero, 2012).
- **Conocimientos, habilidades y compromisos profesionales:** Distinguir con claridad entre estos tres elementos puede ser útil para desarrollar evaluaciones encaminadas a examinar cada uno con mayor profundidad (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013).

- Tipos de competencias: Los dominios también se pueden categorizar a partir de los tipos de competencias, por ejemplo en competencias funcionales y competencias comportamentales (Meckes, 2013).

De acuerdo con Ingvarson (2013) no se puede afirmar cual es la mejor forma para organizar los dominios, sin embargo en varios países se agrupan a partir de los conocimientos, habilidades y compromisos profesionales. Estas categorías parten de las siguientes tres preguntas planteadas por Darling-Hammond y Bransford (2005; en Ingvarson, 2013) para identificar lo que los profesores noveles necesitan saber y hacer:

- ¿Qué tipo de conocimiento necesitan tener los profesores eficaces respecto de su materia y del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes?
- ¿Qué habilidades necesitan los profesores para procurar experiencias de aprendizaje productivas para un grupo diverso de estudiantes, ofreciendo opiniones informativas acerca de las ideas de los estudiantes y evaluando de modo crítico las propias prácticas docentes para mejorarlas?
- ¿Qué compromisos profesionales hacen los profesores para ayudar a cada estudiante a tener éxito y continuar desarrollando sus propios conocimientos y habilidades, como individuos y como miembros de una profesión colectiva?

Al respecto Meckes (2013) afirmó que distinguir con claridad los conocimientos puede ayudar a diseñar evaluaciones que se enfoquen a examinarlos y que permita una mayor muestra de éstos de la que se podría obtener al realizar una evaluación práctica.

3.4 Competencias

Se pueden encontrar diversas definiciones del concepto competencias de acuerdo con el ámbito y enfoque desde el que se aplique (Camperos, 2008; Tobón, 2006).

Para Irigoien y Vargas (2002) la competencia es “una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p. 14). En la opinión de estos autores la flexibilidad y capacidad de adaptación son fundamentales para que las personas puedan actuar a partir de sus saberes. Otra manera en que definieron las competencias es como una “combinación integrada de un

saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás; que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (p. 47).

Tobón (2006) definió las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). Estos procesos se refieren a las acciones que requieren la articulación de elementos y recursos para lograr un fin determinado a partir de las demandas o necesidades de un contexto en particular. El autor considera las competencias como complejas por su multidimensional y porque implican la articulación de diversas dimensiones humanas: con desempeño se refiere a la actuación en la práctica, implica la articulación de las dimensiones cognoscitiva, actitudinal y del hacer; la idoneidad consiste en llevar a cabo dichas acciones o la resolución de problemas de acuerdo con los indicadores y criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y de apropiación previamente definidos; el contexto es el campo disciplinar, social, cultural y ambiental que influye en una situación; por último, en esta definición de competencias, la responsabilidad hace énfasis en analizar las consecuencias de las acciones y responder por ellas.

De acuerdo con Camperos (2008), una competencia “se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; movilizan los saberes, las cualidades, las habilidades, los atributos personales para enfrentar situaciones variadas, dentro de lo humano y socialmente aceptable y valioso” (p. 809). Según el autor, dichas competencias evidencia la capacidad de una persona para movilizar conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores para la actuación o resolución de problemas en el ámbito personal, ciudadano, profesional y social. En el ámbito profesional, éstas son vistas como un conjunto de tareas complejas propias de un trabajo.

Cano (2012) definió el término competencia como “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, que se adquieren con la formación más experiencia y que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto” (p. 311). Desde esta perspectiva, lo más relevante es seleccionar e integrar el conocimiento de acuerdo con el contexto. De manera que lo que determina la competencia es su aplicación, transferencia y la combinación de los conocimientos que se adquieren desde en las diversas situaciones de la práctica.

Leyva (2010) citó la definición de competencias realizada por Parry (1996) por la relación que propuso el autor entre la formación y la evaluación de competencias. Para el autor una competencia se define de la siguiente manera:

Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y desarrollo profesional.

Para Villa y Poblete (2011) “una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla” (p.148).

Según Bunk (1994) una competencia profesional, entendida como las capacidades y las cualificaciones, se basa en “un conjunto de aptitudes vinculados a una profesión, pero amplía el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como la organización del trabajo y a las actividades de planificación” (p. 9). Este autor identificó cuatro tipos de competencias:

- Competencia técnica: Se refiere al dominio de las tareas y contenidos de determinado ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarias para desempeñarlo.
- Competencia metodológica: Se refiere a la capacidad de aplicar los procedimientos adecuados a las tareas designadas y que sea capaz de resolver problemas de manera independiente y transfiera sus experiencias a otras situaciones de trabajo.
- Competencia social: Se refiere a la habilidad para colaborar con otras personas de manera comunicativa y constructiva, en donde el comportamiento está orientado al grupo y la comprensión interpersonal.
- Competencia participativa: Se refiere a que participa en la organización de su función y su entorno de trabajo, puede organizar y decidir, y tiene disposición para tomar las responsabilidades que le sean asignadas.

Para Leyva y Jornet (2006), una conceptualización que representa el consenso de las diversas definiciones del término competencias es “conjunto de habilidades, conocimientos,

procedimientos, técnicas y actitudes que una persona posee” (p. 6). Señalaron que a pesar del auge de las competencias en los diversos niveles educativos, es un campo en construcción, dado que aún se encuentran en desarrollo los principios metodológicos y tecnológicos que orientan esta perspectiva.

En este trabajo de investigación se entiende por competencia al conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados que permiten desempeñar el rol de ATP de manera eficiente en las escuelas de Educación Básica de Baja California (Cano, 2012). Se relacionan con el desempeño y pueden ser evaluadas y perfeccionadas por medio de acciones de formación y desarrollo profesional (Parry, 1996; citado en Leyva, 2010)

3.5 Estándares

Las competencias se describen a partir de estándares (Irigoin y Vargas, 2002). De acuerdo con Pavié (2012) un estándar de competencia se define como “enunciado que expresa las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo, y los resultados que se esperan de las mismas” (p. 162). El autor identificó tres funciones de los estándares (a) expresar con precisión las competencias que requieren determinado rol, (b) servir como referente y propósito para desarrollar programas de formación, y (c) ser la base para evaluar, dar seguimiento, reconocer y certificar competencias.

La incorporación de estándares en la política educativa ha sido un tema ampliamente discutido tanto en México como otros países. De acuerdo con Barrera y Myers (2011), por su origen en el sector industrial los estándares se relacionan con los procesos de uniformidad, la intercambiabilidad y el control, lo que se contrapone con “la visión de la educación como un proceso complejo, contextualizado y variado que no se puede reducir, simplificar y universalizar” (p. 10), por lo que algunos docentes se oponen al uso de estándares en educación.

De igual manera, Ingvarson (2007) afirmó que con frecuencia los estándares se asocian con cierta imposición autoritaria y se considera que reducen la autonomía de los actores educativos. Esto pudiera suceder con algún sistema de estándares, sin embargo “estándares no es sinónimo de estandarización” (p.5). Así mismo, Meckes (2013) señaló que las críticas realizadas a las evaluaciones estandarizadas se han extendido a los estándares por

su semejanza fonética; las evaluaciones estandarizadas han sido rechazadas porque se caracterizan por ser aplicadas bajo condiciones iguales y a partir de los mismos instrumentos para los diversos grupos o bien porque son evaluaciones que tienen consecuencias de alto impacto en la carrera docente.

El debate acerca del significado de los estándares y su establecimiento en educación, así como la inconformidad que han manifestado ciertos grupos respecto a su implementación puede ser una de las causas por las que en diversos países se ha decidido utilizar otros conceptos para referirse a los estándares. En la tabla 5 se presentan los conceptos que se han utilizado en cuatro países como sinónimo de estándar.

Tabla 5. Sinónimos de estándar

País	Concepto	Definición
Australia	Estándar	Definen el trabajo de los maestros y hacen explícitos los elementos de alta calidad, la enseñanza efectiva en las escuelas del siglo 21 que mejorarán los resultados educativos de los estudiantes. Los Estándares ofrecen un marco que clarifica el conocimiento, práctica y compromiso profesional necesario en la carrera docente (Education Services Australia, 2011, p.2).
Estados Unidos	Componentes	Cada componente define un aspecto distinto de un dominio; cada una de las características de un componente se describen a partir de elementos (Danielson, 2013).
Chile	Criterios	Muestran los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores (Chile, Gobierno de Chile, 2011)
México	Parámetros	Valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad (Secretaría de Educación Pública, 2014, p.3).

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la definición de estándar y el término que se utiliza para referirse a éste varía de acuerdo al contexto y el país en el que se emplee (OCDE, 2013). En México, en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se establece que los perfiles de los integrantes del Servicio Profesional Docente (SPD) se desarrollaran a partir de parámetros, como sinónimo de estándar, no obstante la definición que se planteó en la LGSPD carece de claridad respecto a las características de estos referentes. En este sentido

se presenta una revisión de las definiciones de estándar que realizan algunos autores reconocidos en el tema.

Dada la diversidad de conceptos que se utilizan para referirse a los estándares y los significados que se les da en los documentos oficiales, a continuación se revisan las definiciones de estándar que realizan algunos autores reconocidos en el tema.

Stronge y Tucker (2003) definen los estándares como representaciones de los deberes básicos del desarrollo profesional para cumplir con éxito las expectativas de trabajo. Se encuentran organizados dentro de los dominios y proporcionan una mayor claridad sobre la naturaleza de cada uno, sin llegar a precisar comportamientos específicos o un conjunto de conductas que directamente susceptibles de evaluación.

Para Jornet et al., (2011) el establecimiento de estándares es parte del proceso de planeación y diseño de la evaluación de competencias. Desde la perspectiva de estos autores, el concepto estándar se puede interpretar de dos formas. Por un lado se refiere al sistema mediante el cual se interpretan las puntuaciones de las pruebas estandarizadas. Por otro lado, representan oraciones cualitativas que sirven para especificar los criterios de evaluación para comparar el desempeño de una persona con referentes claros. Una manera general de definir el concepto es “la especificación – u operativización- de los niveles de calidad que deben mostrarse como dominio de una competencia” (p.126). En este sentido los estándares son el referente que permite estructurar las medidas y precisar las evidencias del desempeño de una competencia.

Al igual que Jornet et al. (2011), Ingvarson (2007, 2013) e Ingvarson y Kleinhenz (2006) diferencian entre dos tipos de estándares: de contenido y de desempeño. Los primeros describen de manera articulada los conocimientos y habilidades que se valoran de determinado profesional; buscan recuperar los principales valores que deberían tener, y especifican lo que necesitan saber y hacer para poner en práctica dichos valores. Mientras que los estándares de desempeño fijan el nivel que se considera aceptable o satisfactorio en relación al objetivo de la evaluación. En este sentido los estándares pueden ser referentes útiles para la formación y la evaluación de los docentes.

Según Ingvarson (2013) dado que los estándares definen los conocimientos, capacidades y valores que deberían tener los docentes, dan claridad acerca de las

oportunidades de aprendizaje que deberían brindarles los programas, sin llegar a prescribir las estrategias a utilizar para prepararlos, de manera que dan pie a la diversidad y la innovación. Además, los estándares representan una base para evaluar y acreditar los programas de formación; es probable que la principal justificación para la formación docente con base en estándares sea el diseño de los programas más congruentes con la manera en que los profesores aprenden y se desarrollan. Algunos de los países que han desarrollado estrategias de formación docente basada en estándares son Australia, Canadá, Chile, Inglaterra, Alemania, Jordania, Nueva Zelanda, Filipinas, Escocia, Singapur, Tailandia y Estados Unidos.

Los estándares se pueden clasificar respecto a su nivel de especificidad en genéricos o específicos. Los estándares genéricos son comunes a la mayoría de los docentes, sin importar el nivel en el que enseñan o los contenidos que enseñan. Los específicos identifican lo que es único respecto de la buena docencia en las diferentes áreas especializadas de la docencia (Ingvarson, 2007, 2013; Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

Ingvarson (2013) recomendó que en primer lugar se definan los estándares a nivel genérico, ya que este tipo de estándares se aplican a todos los profesores de determinada comunidad sin importar el nivel o disciplina en la que se desempeñen, y en segundo lugar elaborar estándares específicos para establecer lo que deben saber y hacer los buenos docentes en las diversas áreas de especialización, por ejemplo se pueden elaborar estándares de acuerdo al nivel educativo o disciplinares.

Para la OCDE (2010b) “los estándares definen el desempeño esperado del maestro, necesario para que los alumnos aprendan” (p. 5). Éstos pueden atender a dos funciones: (a) como marco para guiar el desempeño de los docentes y (b) la evaluación docente. Los estándares de desempeño docente deben construirse a partir de un ejercicio de diálogo acerca de lo que los docentes mexicanos consideran buenas prácticas de enseñanza. De acuerdo con la OCDE los estándares solo serán aceptados si parten de la visión y experiencia de los docentes y escuelas del país.

En el perfil que se desarrolla en el presente trabajo de investigación los estándares representan los deberes básicos para cumplir con éxito las expectativas de la función del ATP (Stronge y Tucker, 2003). Especifican lo que necesitan saber y hacer los ATP para su buen

desempeño (Ingvarson y Kleinhenz, 2006), y se expresan a manera de conocimientos, habilidades y actitudes.

3.4.1 Criterios para la redacción de estándares. Algunos autores y organismos han definido criterios para la elaboración de estándares en el ámbito educativo. En este apartado revisaremos los planteamientos de Ingvarson (2007, 2013), Jornet et al. (2011) y la OCDE (2010b).

Según Ingvarson (2007, 2013), los estándares bien redactados deben tener las siguientes características:

- Se asientan en conceptos guías claros.
- Son válidos, ya que representan lo que en la realidad saben y hacen los buenos docentes.
- Especifican qué deben mejorar los docentes a lo largo de su carrera profesional.
- Son generales en el sentido de que no son demasiado específicos, prescriptivos o restrictivos. Dan espacio a la diversidad y oportunidad para innovar.
- Son aplicables a diversos contextos, ya que describen lo que deben saber hacer los docentes sin importar el donde se localice la escuela.
- Se describen de manera dinámica e interconectada.
- Se pueden evaluar, es decir, especifican elementos observables.

De acuerdo con Jornet et al. (2011), los estándares deben cumplir con los siguientes criterios (p. 137-138):

- Ser explícitos, operativos, que orienten hacia elementos observables del desempeño de las personas en una determinada competencia.
- Cumplir con las características básicas de evaluabilidad y factibilidad en cuanto a su medida.
- Ser establecidos por consenso intersubjetivo, de manera participativa entre las audiencias implicadas (especializadas en el ámbito disciplinar a que afecte la competencia); deben ser aceptados como objetivos (u objetivados), y por tanto aceptados como referencia inicial del sistema de evaluación.

Para la OCDE (2010b) un conjunto de estándares para la enseñanza debería contar con las siguiente es características (p. 79-80):

- Ser comprensibles y corresponder a las actividades propias de la enseñanza, la operación de las escuelas y los estándares de aprendizaje del estudiante.
- Abarcar todas las áreas de enseñanza definidas, cada área debe subdividirse en componentes e indicadores.
- Establecer diferentes niveles de competencia por cada aspecto específico que definan las áreas del trabajo en la enseñanza y la escuela. El nivel más alto representaría lo que hacen los maestros expertos; el nivel más bajo reflejaría el trabajo de un principiante.
- Reflejar un grupo central de desempeños que sean observables en todos los maestros y escuelas, sin importar sus condiciones y circunstancias.
- Definir y trabajar en el logro de las metas y resultados deseados de una buena enseñanza, sin prescribir prácticas específicas para que los maestros alcancen dichas metas. Deben permitir la creatividad y la individualidad en el salón de clases.
- Ser dinámicos. Deben efectuarse revisiones periódicas con la participación de los maestros para garantizar la determinación correcta de los estándares y la consideración de todos los aspectos de una buena enseñanza, conforme se afina el sistema de evaluación docente y se emprenden cambios educativos más amplios.

En general los autores coinciden en que los estándares deben ser claros y evaluables, ser establecidos por consenso y ser aplicables a diversos contextos. Los criterios descritos anteriormente sirven como guías para la redacción de estándares y para realizar procesos de validación.

3.6 Indicadores

Sobre la definición de este concepto se observa un mayor acuerdo. Según Jornet et al. (2011) los indicadores son “aquellas informaciones, datos o resultados, susceptibles de interpretación inequívoca o normalizada, que informan de la adquisición o grado de desempeño en la competencia” (p. 138). Los indicadores pueden ser variables cuantitativas o cualitativas, esto depende del tipo de competencias que se vaya a evaluar (Jornet et al., 2011).

De acuerdo con los autores los indicadores deben contar con las siguientes características (p. 138-139):

- Estar bien descritos y presentar garantías técnicas de calidad exigibles al instrumento del que provienen.
- Permitir interpretaciones sincrónicas y/o diacrónicas de la competencia evaluada, de forma que aporten información suficiente para usos formativos/diagnósticos en la evaluación de competencias.
- Estar relacionados técnicamente con otros indicadores afines con el nivel de desempeño en la competencia.

En algunos casos para evitar que los indicadores se perciban como un listado de elementos a evaluar los estándares se describen a manera de prosa (Ingvarson, 2013).

En este estudio se toman los planteamientos de Stronge y Tucker (2003) para definir el concepto indicadores. De acuerdo con los autores, éstos son ejemplos observables de comportamientos característicos de un desempeño exitoso de los estándares.

3.7 Orientaciones para la elaboración de perfiles en educación

A partir de la revisión de la literatura respecto al tema (Barrera y Myers, 2011; Ingvarson, 2013; Meckes, 2013; OCDE, 2013; Tobón, 2006), se especifican algunas orientaciones para la elaboración de perfiles:

- Fundamentar los perfiles en una política integral de servicio docente que garantice la articulación entre las políticas de formación y evaluación de profesores.
- Establecer un formato común para los perfiles de los actores educativos en cada país, de manera que se posibilite el desarrollo de marcos específicos de acuerdo al momento del desarrollo profesional, la función del docente, el nivel educativo, las modalidades educativas o las disciplinas del currículo oficial en educación básica.
- Establecer con claridad la finalidad del perfil y que ésta se respete por los tomadores de decisiones. Por ejemplo, si el marco fue diseñado para la evaluación formativa, y se desea utilizar con otros fines que impacten la carrera docente, se tendría que revisar el acuerdo original sostenido con los colectivos afectados.

- Definir los elementos de la estructura del marco en el documento de trabajo con la finalidad de facilitar su comprensión a todas las audiencias, puesto que existe una diversidad terminológica con respecto a los componentes de los marcos.
- Sustentar el contenido con una teoría y tomar en cuenta la literatura referente al tema. Por ejemplo, el Marco para la Enseñanza (Danielson, 2013) se fundamenta en el enfoque constructivista de la educación.
- Elaborar los perfiles a partir de la realidad docente.
- Desarrollar una estrategia inclusiva en la que se consulte a diversos actores sobre el contenido y énfasis de los marcos. Entre los grupos que por lo general participan en la elaboración de los marcos se encuentran: autoridades educativas, académicos e investigadores reconocidos en el tema, profesionales de la educación, miembros de colegios y sindicatos de profesores, entre otros integrantes de la comunidad educativa.
- Llevar a cabo sesiones de trabajo con los actores educativos para la redacción y validación de los estándares y demás componentes del perfil.
- Realizar la validación social del proceso. Para tal fin son importantes dos aspectos: (a) la participación amplia y representativa de profesores reconocidos por sus colegas y (b) la publicación de los informes sobre las consultas precisando las aportaciones de los diversos grupos que participaron en el desarrollo del marco.

Tomando en cuenta las orientaciones antes mencionadas se desarrolló el método para la construcción del perfil del ATP.

El siguiente capítulo se divide en tres apartados, los cuales corresponden al método y resultados de cada uno de los tres estudios que conforman esta investigación.

Capítulo IV

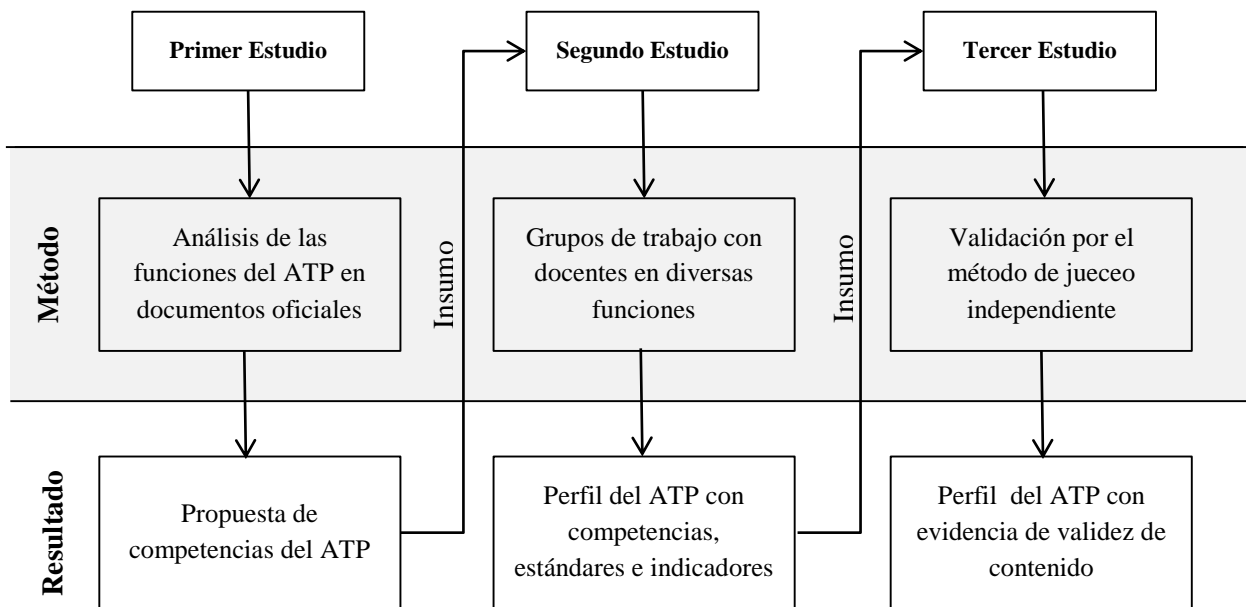
Construcción del Perfil del ATP

Capítulo IV. Construcción del perfil del ATP

La investigación que se presenta en este documento en general se realizó desde un enfoque mixto, es decir, se incorporaron técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. El proceso se dividió en tres estudios: (a) elaboración de una propuesta de competencias, (b) definición del perfil del ATP en grupos de trabajo y (c) validación del perfil por el método de juicios independientes de expertos.

En el primer estudio se realizó una propuesta de competencias a partir de los resultados un análisis de contenido de las funciones del ATP establecidas en documentos oficiales que definen esta figura nivel estatal y federal. Dicha propuesta sirvió como insumo para el segundo estudio de la investigación en la que se realizaron grupos de trabajo con docentes de educación básica para revisar las competencias y redactar los estándares e indicadores del perfil del ATP. En el tercer estudio se validó dicho perfil por la técnica de jueceo independiente de expertos. En la figura 3 se representa la relación entre cada uno de los tres estudios.

Figura 3. Estudios que integran la investigación.



Como se observa en la figura anterior, el resultado del primer estudio fue un insumo para el desarrollo del siguiente. De ahí que en este capítulo se consideró pertinente presentar

el método y resultados del primer estudio y posteriormente los mismos componentes de los siguientes.

4.1 Primer Estudio: Elaboración de una propuesta de competencias

En este apartado se describe el primer estudio de la investigación que tuvo los siguientes objetivos:

- Identificar las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales que han definido la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional y estatal.
- Elaborar una propuesta de las competencias que requiere el ATP para realizar las funciones que plantean los documentos oficiales que definen la asesoría técnica pedagógica a nivel nacional y estatal.

4.1.1 Método. A continuación se describe el método por el cual se llevó a cabo el primer estudio de la investigación. Se especifica la técnica, participantes, instrumentos y materiales y el procedimiento, el cual se divide en las siguientes tres etapas: (a) preparación, (b) análisis de contenido y (c) elaboración de una propuesta de competencias.

Técnica. En este estudio se realizó un análisis de contenido de las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales que definen dicha figura. El análisis de contenido es una técnica de investigación que se inscribe en el marco de la investigación cualitativa. De acuerdo con Álvarez (1998) esta es “una manera de analizar cualquier forma de comunicación humana” (p. 164). Según este autor, la revisión de un texto parte de una codificación y por medio de ésta se identifican los aspectos relevantes del texto a analizar, que a su vez se agrupan en categorías.

En general, se llevó a cabo un análisis de contenido inductivo para definir los dominios, puesto que era de central interés que las categorías fueran lo más cercanas al material y se formularan en términos de éste (Mayring, 2002). Solo al dividir los subdominios de asesoría y acompañamiento se realizó una categorización deductiva que tomó como base el “modelo de proceso de desarrollo de la escuela” (Domingo, 2002), puesto que era de central interés que se identificaran las fases de la asesoría y el acompañamiento, para sustentar la propuesta de competencias en la literatura especializada en el tema.

Participantes. En el proceso de análisis de contenido se realizaron reuniones de trabajo con dos tipos de participantes. Por un lado, dos de las investigadoras asociadas al proyecto, quienes colaboraron de manera continua en el proceso de análisis de las funciones y la redacción de las competencias. Por otro lado, participaron dos expertos en el tema de estándares y dos autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública. Cabe señalar que los participantes de este segundo grupo se consultaron de manera individual o en pares, en distintas etapas del estudio, pero no hubo una sesión en las que se trabajara en conjunto.

Materiales. Los documentos que se revisaron en el presente estudio se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Documentos revisados en el primer estudio

Instancia	Documento
Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013c).
	Ley General del Servicio Profesional Docente (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b).
	Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013d).
	Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (SEP, 2005).
	Regiones para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2012g)
Secretaría de Educación Pública (SEP)	Criterios de Operación del Modelo de Gestión del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2012c).
	Criterios para el seguimiento y la evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2012e).
	Criterios para la Profesionalización de la Función Asesora del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2012d).
	Criterios Normativos para el fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica (SEP, 2012f).
Sistema Educativo Estatal de Baja California	Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica para el ciclo escolar 2013-2014 (Sistema Educativo Estatal, 2013)

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento. Este estudio se dividió en tres etapas, la primera implicó la selección de los documentos y de los referentes a analizar. La segunda etapa comprendió el análisis de contenido de las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales. La tercera se centró en la elaboración de la propuesta de competencias.

Etapas 1: Preparación. Comprendió de junio a diciembre del 2013. Consistió en la selección de los materiales y referentes a analizar, en función de los objetivos y preguntas de investigación. En concreto se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- 1.- Se realizó la selección de los documentos
 - 1.1 Identificar los documentos: se realizó una búsqueda de los documentos relacionados con a la figura del ATP, publicados a nivel federal y estatal.
 - 1.2 Consultar a experto: se llevó a cabo una entrevista con asesor del nivel primaria para corroborar las publicaciones existentes sobre la función o funciones del ATP⁵.
 - 1.3 Depurar documentos: se seleccionaron los documentos que serían objeto de la investigación con base a tres criterios (a) la pertinencia con el tema de estudio, (b) la inclusión de referentes sobre la práctica del ATP y (c) año de publicación. Finalmente, se eligieron los documentos de la tabla 7.

Tabla 7. Documentos oficiales seleccionados para el análisis de contenido

Instancia	Documento
SEP -DGDGIE ⁶	Criterios de Operación del Modelo de Gestión del SIRAAE (SEP, 2012c). Criterios para el seguimiento y la evaluación del SIRAAE (SEP, 2012e). Criterios para la Profesionalización de la Función Asesora del SIRAAE (SEP, 2012d). Criterios Normativos para el fortalecimiento del SIRAAE (SEP, 2012f).
Sistema Educativo Estatal de Baja California	Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica para el ciclo escolar 2013-2014 (Sistema Educativo Estatal, 2013).

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Solo se tomaron en cuenta los documentos oficiales que se referían a la asesoría en general, es decir, aquellos que no se referían a un nivel o modalidad de Educación Básica en específico.

⁶ Los documentos publicados por la DGDGIE forman parte de la Colección Criterios para el Fortalecimiento del SIRAAE (SEP, 2012a).

2.- Se identificaron los referentes de la asesoría propuestos en los documentos oficiales, es decir, los textos que describen la función del asesor y sirven como guía para su desempeño profesional. Los referentes seleccionados para el análisis fueron los siguientes:

- Perfil del asesor. Tareas y competencias (SEP, 2012c, pp. 40-41).
- Perfil de profesionalización (SEP, 2012d, pp. 48-49).
- Funciones del asesor académico (SEP, 2012f, pp. 25-27).
- Estándares de desempeño de los asesores (SEP, 2012e, p. 49).
- Lineamientos para el personal docente con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica (Sistema Educativo Estatal, 2013, p. 38).

3.- Se definieron las unidades de análisis, es decir, los enunciados o frases que fueron categorizadas. Debido a que algunas competencias, funciones y estándares implicaban más de una actividad se disociaron para convertir cada tarea en una unidad de análisis.

Etapa 2: Análisis de contenido. Este proceso implicó el trabajo individual y seis reuniones de trabajo con las investigadoras asociadas al proyecto para revisar los dominios, subdominios y la categorización de cada una de las unidades de análisis. En particular, los pasos de esta etapa fueron los siguientes:

1.- Se inició con un proceso de codificación abierta, que consistió en identificar los temas a los que se referían las unidades de análisis. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), en una codificación abierta “se identifican los conceptos y descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Los criterios para seleccionar los conceptos que se utilizarían como códigos fueron los siguiente: ser excluyentes entre sí (Porta y Silva, 2003) y cercanos al material a analizar (Woods, 2010).

2.- Se realizó una codificación axial, es decir, se reagruparon los fragmentos de texto que se categorizaron en la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). En este caso los códigos abiertos se agruparon en dominios, es decir, los ámbitos de actuación más generales en los que puede categorizarse el desempeño de un ATP (Stronge y Tucker, 2003). Para facilitar la categorización de los códigos abiertos se realizó una definición conceptual de los dominios.

3.- Se organizaron los dominios en subdominios y se ubicaron las unidades de análisis en cada subdominio. Como se mencionó anteriormente, en el caso del dominio de asesoría y acompañamiento se tomó como base el modelo de asesoría planteado por Domingo (2002) para definir los subdominios.

4.- Se realizaron tres ciclos de categorización, que implicaron tanto el trabajo individual como seis reuniones de trabajo con las investigadoras asociadas al proyecto para revisar la propuesta y una reunión con una experta en el tema de estándares que realizó recomendaciones, tomando en cuenta que esta categorización sería un insumo para definir las competencias y estándares del ATP. En la tabla 8 se presenta el objetivo de las reuniones realizadas en cada ciclo de categorización. Es importante destacar que entre cada reunión se requirió un trabajo individual para llevar a cabo las modificaciones señaladas por las participantes de las reuniones.

Tabla 8. Reuniones para la revisión de la categorización de las funciones

Ciclos de categorización	Fecha	Objetivo
Primero	27/Agosto/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los dominios y sus definiciones. • Corroborar que las funciones (unidades de análisis) estuvieran clasificadas en los dominios pertinentes.
	13/Septiembre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar las funciones que se referían a acciones generales y no especificaban con claridad las tareas que se espera que realice el ATP. • Identificar las unidades de análisis repetidas. • Unificar las unidades que se referían a la misma actividad para construir un solo enunciado.
	20/Septiembre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los subdominios. • Revisar las unidades de análisis en cada subdominio.
Segundo	26/septiembre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar la propuesta de categorización en su conjunto.
	2/octubre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las modificaciones hechas resultado de la sesión de trabajo anterior.
Tercero	18/octubre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la propuesta a una experta en el tema de estándares para recibir sugerencias y observaciones.
	25/octubre/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las modificaciones implementadas a partir de la reunión anterior.

Fuente: Elaboración propia.

5.- Adicionalmente, se revisó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) publicada en el marco de la

Reforma de 2013, puesto que en ésta se establecen algunos lineamientos que permitieron identificar algunas acciones que se espera que realice el ATP para la mejora de las escuelas de educación básica. La revisión de la LGSPD permitió redactar las funciones del ATP de acuerdo al contexto de la política educativa actual. Es importante señalar que dicha Ley se revisó hasta esta etapa debido a que cuando se inició el análisis de contenido aún no se publicaba.

Etapa 3: Elaboración de una propuesta de competencias. En esta etapa se elaboró una propuesta de competencias a partir de las funciones del ATP identificadas en los documentos oficiales. Este proceso implicó la colaboración de un investigador reconocido en el tema de competencias y las investigadoras asociadas al proyecto. Se llevó a cabo una reunión y dos comunicaciones por correo electrónico para realizar observaciones respecto a la propuesta de competencias. En la tabla 9 se presentan las fechas, vía y los objetivos de los intercambios.

Tabla 9. Sesiones de trabajo para la construcción de una propuesta de perfil del ATP

Fechas	Vía	Objetivo
5 y 6 de febrero de 2014	Correo electrónico	Definir el formato de redacción de las competencias.
10 de febrero del 2014	Presencial	Analizar la primera propuesta de competencias e identificar posibilidades de mejora.
12 de febrero de 2014	Correo electrónico	Revisar la propuesta de competencias.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados de este primer estudio de la construcción del perfil del ATP.

4.1.2 Resultados. En primer lugar se describen los resultados del proceso de definición de las unidades de análisis; en segundo se exponen las tres categorizaciones en las que se organizaron las funciones del ATP y en tercero se plantea una propuesta de competencias.

Definición de las unidades de análisis. Para el presente análisis se entiende como referente al listado de criterios que definen la labor del ATP y como criterio a cada una de

las competencias, tareas, actividades, funciones o lineamientos que se establecen en los distintos referentes.

Inicialmente se tomó cada uno de los criterios establecidos como una unidad de análisis, sin embargo se encontró que en algunos casos las unidades implicaban más de una actividad y que éstas se referían a distintos dominios del desempeño del ATP, por lo que fue necesario dividir las y analizarlas como dos o tres unidades de análisis independientes, según se requiriera. Cabe señalar que en el perfil de profesionalización del ATP del SIRAAE (SEP, 2012d) se registró un caso particular, puesto que un solo criterio establecía doce funciones distintas. En la tabla 10 se presenta a manera de ejemplo cómo se realizó la definición de las unidades de análisis.

Tabla 10. Ejemplo del proceso de definición de unidades de análisis

Criterio	Unidades de análisis en las que se dividió el criterio
Desarrolle habilidades para comunicarse en forma oral y escrita; cree comunidades lectoras; investigue, indague y evalúe; recoja la opinión de los usuarios de su servicio; identifique problemáticas y plantee alternativas de solución en diferentes contextos; programe tareas de asesoría para optimizar tiempos y regiones geográficas; instale grupos regionalizados de estudio; identifique brechas de resultados; haga diagnósticos, diseñe proyectos, los implemente, les dé seguimiento y los evalúe (SEP, 2012d, p. 48).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolle habilidades para comunicarse en forma oral y escrita 2. Cree comunidades lectoras 3. Investigue, indague y evalúe 4. Recoja la opinión de los usuarios de su servicio 5. Identifique problemáticas y plantee alternativas de solución en diferentes contextos 6. Programe tareas de asesoría para optimizar tiempos y regiones geográficas; 7. Instale grupos regionalizados de estudio 8. Identifique brechas de resultados 9. Haga diagnósticos 10. Diseñe proyectos 11. Implemente proyectos 12. Dé seguimiento y evalúe proyectos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de SEP (2012d, p. 48).

En la tabla 11 se presentan la cantidad de criterios que inicialmente tenían cada referente y la cantidad de unidades de análisis resultado del proceso de preparación de los datos para el análisis de contenido.

Tabla 11. Unidades de análisis por referente

Referente	Criterios	Unidades de análisis
Perfil del asesor. Tareas y competencias (SEP, 2012c)	16	16
Perfil de profesionalización (SEP, 2012d)	9	21
Funciones del asesor académico (SEP, 2012f)	28	29
Estándares de desempeño de los asesores (SEP, 2012e)	13	16
Lineamientos para el personal docente con funciones de ATP (Sistema Educativo Estatal, 2013)	8	8
Total	74	90

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda revisión se codificaron las unidades de análisis para identificar las temáticas generales. Se encontraron las siguientes:

- Trabajo colaborativo en las escuelas
- Trabajo colegiado a nivel institucional
- Elaboración de diagnósticos de necesidades
- Planeación de las actividades de asesoría y acompañamiento
- Acompañamiento
- Asesoría
- Evaluación
- Formación continua de profesores y directivos
- Profesionalización del ATP

Primera categorización de las funciones. A partir de las temáticas generales de las unidades de análisis se identificaron los siguientes dominios de las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales: (a) asesoría y acompañamiento, (b) gestión, (c) formación continua de docentes y directivos y (d) responsabilidades profesionales. Cada una de las unidades de análisis se ubicó en un dominio a partir de su temática, como se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Dominios en los que se ubicaron las unidades de análisis de cada temática

Dominios	Temáticas
Asesoría y acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo en las escuelas • Elaboración de diagnósticos de necesidades a nivel escuela • Planeación de las actividades de asesoría y acompañamiento a una escuela • Acompañamiento • Asesoría • Evaluación a nivel escuela
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colegiado a nivel institucional • Elaboración de diagnósticos de necesidades a nivel institucional. • Planeación de las actividades de asesoría y acompañamiento en conjunto con autoridades o pares • Evaluación a nivel institucional
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Formación continua de profesores y directivos
Responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización del ATP

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificados los dominios se definieron los subdominios. En el caso de asesoría y acompañamiento y gestión, se tomaron como base las fases del modelo de proceso de desarrollo del centro escolar propuestas por Domingo (2012). En la tabla 13 se muestran los subdominios en los cuales se ubicaron las unidades de análisis.

Tabla 13. Subdominios de la primera categorización

Dominios	Subdominios
Asesoría y acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto inicial y construcción de una productiva relación de trabajo • Autorrevisión, identificación y priorización de necesidades • Planificación de la acción • Desarrollo y seguimiento del plan de acción • Evaluación y selección de nuevos ámbitos de mejora
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una productiva relación de trabajo • Autorrevisión, identificación y priorización de necesidades • Planificación de la acción • Desarrollo y seguimiento del plan de acción • Evaluación y selección de nuevos ámbitos de mejora
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de programas y materiales para la formación continua de docentes y directivos • Desarrollo de la formación continua de docentes y directivos
Responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y desarrollo profesional en colectivo • Formación y desarrollo profesional individual • Conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de la función

Nota: El dominio de asesoría y acompañamiento se centra en las funciones del ATP a nivel escuela, mientras que el de gestión institucional se refiere a las funciones que realiza el ATP en la zona escolar, nivel educativo o sector.

Con las integrantes del equipo de investigación se realizó una revisión de los dominios, subdominios y las funciones establecidas. Se hicieron sugerencias para reubicar algunas funciones y modificar la redacción de los dominios, subdominios y las unidades de análisis. Este proceso dio pie a una segunda categorización de las funciones.

Segunda categorización de las funciones. A partir de las observaciones de las integrantes del equipo de investigación se redefinieron los dominios de las funciones del ATP. A diferencia de la primera categorización en esta se modificó el nombre del dominio gestión institucional y se le denominó acciones en colegiado. En la tabla 14 se especifican los dominios de esta segunda categorización y sus definiciones.

Tabla 14. Definición de los dominios en la segunda categorización

Dominios	Definición
Asesoría y acompañamiento	Funciones de apoyo externo que se brinda en los centros escolares de acuerdo con su contexto para la mejora continua. Se relacionan con los procesos de ayuda dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para resolver problemas asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas.
Acciones en colegiado	Funciones que se desempeñan en coordinación con la jefatura de zona o la supervisión escolar para mejorar la enseñanza en el aula y la escuela, ejecutando diferentes actividades para organizar, asesorar, coordinar y desarrollar procesos formativos y de desarrollo profesional dirigidos a los profesores y escuelas, conforme el Plan y los Programas de estudio vigentes .
Formación continua de docentes y directivos	Funciones relacionadas con la participación del ATP en el desarrollo de programas y procesos de formación continua de los directivos y maestros fuera del centro escolar.
Responsabilidades profesionales	Funciones referidas a los procesos para la adquisición de los rasgos deseables del perfil del ATP. Implican actividades en colectivo y otras que se desarrollan de manera individual. Así mismo, en este dominio se expresan los conocimientos y habilidades generales necesarios para el desempeño de la función.

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2012a) y Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2013c).

De acuerdo con las definiciones se organizaron las unidades de análisis en los dominios y se dividieron en subdominios. En el dominio asesoría y acompañamiento únicamente se modificó la redacción del subdominio autorrevisión, identificación y priorización de necesidades, el cual se denominó: identificación y priorización de necesidades. En el dominio acciones en colegiado solo se eliminó el subdominio desarrollo y seguimiento del plan de acción. El dominio formación continua de docentes y directivos no tuvo cambios. En el caso del dominio responsabilidades profesionales, el subdominio conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de la función se dividió para identificar con mayor claridad cuáles son los conocimientos y cuáles las habilidades que debe tener el ATP según los documentos revisados.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de depuración, que consistió en eliminar las funciones que se repetían o unificar aquellas que se refirieran a la misma actividad. En la tabla 15 se puede observar la cantidad de funciones que se ubicaron en cada uno de los subdominios.

Tabla 15. Cantidad de funciones por dominio

Dominio	Subdominios	n
Asesoría y acompañamiento	Contacto inicial y construcción de una productiva relación de trabajo	4
	Identificación y priorización de necesidades	4
	Planificación de la acción	10
	Desarrollo y seguimiento del plan de acción	11
	Evaluación y selección de los nuevos ámbitos de mejora	4
Acciones en colegiado	Construcción de una productiva relación de trabajo	1
	Identificación y priorización de necesidades	2
	Planificación de las acciones	3
	Evaluación	3
Formación continua de docentes y directivos	Diseño de programas y materiales	2
	Desarrollo de los procesos de formación continua	2
Responsabilidades profesionales	Formación y desarrollo profesional en colectivo	3
	Formación y desarrollo profesional individual	1
	Conocimientos para el desempeño de la función asesora	6
	Habilidades para el desempeño de la función asesora	3
Total de funciones		59

Fuente: Elaboración propia.

Esta segunda organización de las funciones fue revisada y se llevó a cabo una tercera categorización.

Tercera categorización de funciones. A partir de las recomendaciones del Coordinador Nacional del Servicio Profesional Docente, el Director General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de un investigador reconocido en el tema de evaluación educativa, se definieron nuevamente los dominios y se realizó una tercera categorización de las funciones.

Como en las primeras dos categorizaciones se mantuvieron los dominios: (a) asesoría y acompañamiento, (b) formación continua de docentes y directivos y (c) responsabilidades

profesionales. En este caso se eliminó el dominio “acciones en colegiado” puesto que se refería a actividades que realiza en ATP en la zona escolar y se propuso que el perfil pudiera constituirse como un referente para estos actores educativos independientemente de la instancia en la que laboren. Se incluyó el dominio de evaluación educativa debido a que se ha sugerido que este actor educativo pudiera ser el responsable de desempeñar dicha tarea en las escuelas (OCDE, 2010b).

En la tabla 16 se presentan la definición de los dominios de las funciones del ATP, resultado de la tercera categorización de las funciones.

Tabla 16. Definición de los dominios de la tercera categorización

Dominios	Definición
Asesoría y acompañamiento	Funciones de apoyo externo que se brinda en los centros escolares de acuerdo con su contexto para la mejora continua. Se relacionan con los procesos de ayuda dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para resolver problemas asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas.
Formación continua de docentes y directivos	Funciones relacionadas con la participación del ATP en el desarrollo de programas y procesos de formación continua de los directivos y maestros, implican la impartición de cursos o talleres.
Evaluación educativa	Funciones que se relacionan con el desarrollo de procesos para la recolección y sistematización de información que sirva para valorar el logro de los objetivos propuestos e identificar la necesidades de asesoría de las escuelas, los docentes y directivos, así como para autoevaluar el desempeño del asesor y reflexionar sobre su práctica.
Responsabilidades profesionales	Funciones referidas a los procesos para la adquisición de los rasgos deseables del perfil del ATP. Implican actividades en colectivo y otras que se desarrollan de manera individual. Así mismo, en este dominio se expresan los conocimientos y habilidades generales necesarios para el desempeño de la función.

Fuente: Elaboración propia.

Dado que tres de los dominios habían sido trabajados en las categorizaciones anteriores se mantuvo la misma lógica para definir los subdominios, solo se realizaron las siguientes modificaciones:

- Dominio A. Asesoría y acompañamiento: Se eliminó el subdominio de evaluación y selección de los nuevos ámbitos de mejora, puesto que en esta tercera categorización se incluyó un dominio específico para las actividades de

evaluación. En los cuatro subdominios restantes solo se realizaron modificaciones de redacción. En este caso un solo subdominio implicaba una gran cantidad de funciones, por lo que para un mejor análisis se dividieron en dimensiones.

- Dominio B. Formación continua de docentes y directivos: Se mantuvieron los mismos dos subdominios, solo se realizaron cambios en la redacción de éstos.
- Dominio C. Evaluación Educativa: Se subdividió de acuerdo al ámbito de evaluación.
- Dominio D. Responsabilidades profesionales: Se unificaron los subdominios de formación y desarrollo profesional en colectivo y formación y desarrollo profesional individual en uno solo denominado aprendizaje continuo y desarrollo profesional.

En la tabla 17 se listan los subdominios y la cantidad de funciones que se categorizaron en cada uno.

Tabla 17. Subdominios de la tercera categorización

Dominios	Subdominios	Frecuencia
Asesoría y acompañamiento	A.1 Construcción de relaciones productivas de trabajo	4
	A.2 Identificación de necesidades de asesoramiento	5
	A.3 Planificación de las acciones de asesoría y acompañamiento	16
	A.5 Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento	11
Formación continua de docentes y directivos	B.1 Diseño de programas y materiales para la formación continua de docentes y directivos	3
	B.2 Desarrollo de la formación continua de docentes y directivos	3
Evaluación educativa	C.1 Evaluación promovida por el sistema educativo	1
	C.2 Evaluación de las escuelas	2
	C.3 Evaluación del desempeño de directores y profesores	2
	C.4 Evaluación de su desempeño como asesor	2
Responsabilidades profesionales	D. 1 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional	5
	D. 2 Conocimientos para el desempeño de la asesoría	7
	D. 3 Habilidades para el desempeño de la asesoría	3
Total		64

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al segundo ejercicio de categorización, en este tercero las unidades de análisis aumentaron de 59 a 64. En concreto se eliminaron cinco funciones: dos relacionadas con la detección, canalización y seguimiento de alumnos con necesidades educativas

especiales y tres que se consideraron repetitivas. Además se agregaron quince funciones que no modifican de manera sustancial el perfil, pero si ayudan a precisar mejor la tarea del ATP, la mayoría se ubicó en el dominio responsabilidades profesionales.

Esta categorización fue un insumo para elaborar la propuesta competencias del perfil del ATP, en la siguiente etapa. En este sentido, si se desea conocer las funciones categorizadas en cada dominio se puede consultar el Anexo 1 que presenta la matriz de competencias del ATP.

Propuesta de competencias del perfil del ATP. Las competencias se redactaron a partir de los subdominios definidos en la tercera categorización. En general por cada subdominio se redactó una competencia, sin embargo en dos casos en los que las dimensiones se referían a actividades de diversos ámbitos fue necesario especificar una competencia por dimensión. A continuación se presenta la definición del dominio y la propuesta de competencias para cada uno.

Dominio A. Asesoría y acompañamiento. Competencias para realizar las funciones relacionadas con el apoyo externo que se brinda en los centros escolares de acuerdo con su contexto para la mejora continua. Se relacionan con los procesos de ayuda dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para resolver problemas asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas. En la tabla 18 se muestran las competencias de este dominio.

Tabla 18. Competencias para la asesoría y acompañamiento

Subdominios	Dimensiones	Competencias
Construcción de relaciones productivas de trabajo	Relaciones horizontales con docentes y directivos	Establece relaciones de empatía y de respeto con los diversos actores que integran la comunidad educativa para la promoción de una cultura de colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a partir del conocimiento sobre dinámicas grupales, el logro de consensos, la prevención de conflictos y resolución de problemas.
	Cultura de colaboración	
Identificación de necesidades	Diagnóstico en gestión institucional	Comprende el contexto social, económico, cultural y educativo en el que se desarrolla la práctica (zona, escuela o aula) para identificar de necesidades de asesoría técnico pedagógica de los colectivos, directores y profesores, a partir de procesos sistemáticos en los que se tome en cuenta la opinión de los colectivos docentes.
	Diagnóstico en gestión escolar	
	Diagnóstico en gestión pedagógica	
Planificación de las acciones de asesoría y acompañamiento	Organización de las acciones de asesoría y acompañamiento	Organiza la agenda de las actividades de asesoría para dar atención pertinente y oportuna a las escuelas de su competencia, tomando en cuenta el calendario escolar, los resultados de los diagnósticos de necesidades y las evaluaciones realizadas por el sistema educativo, a partir de procesos colegiados con su equipo de trabajo, autoridades y otros actores educativos.
	Coordinación de sus actividades con autoridades y pares	
Diseño de estrategias de asesoría y acompañamiento	Diseño de estrategias para colectivos escolares	Desarrolla estrategias de asesoría y acompañamiento de acuerdo con las necesidades y contextos de los colectivos escolares, directores y profesores para propiciar la mejora educativa, en el marco de las políticas educativas federales y estatales y los planes y programas de estudio.
	Diseño de estrategias para directores	
	Diseño de estrategias docentes	
Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento	Asesoría y acompañamiento a la escuela	Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y las prácticas educativas, de manera que se favorezcan la formación continua y desarrollo profesional de los profesores dentro de la escuela.
	Asesoría y acompañamiento a los directores	Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y apoyo a los directores orientados a la resolución de problemas y desarrollo de acciones para la mejora de la gestión escolar, así como la formación continua y desarrollo profesional de los directores en la escuela, a partir de relaciones horizontales de trabajo.
	Asesoría y acompañamiento a los docentes	Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y apoyo a los profesores de manera personalizada en la planeación, desarrollo, evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, para favorecer su formación continua y desarrollo profesional dentro de la escuela, a partir de relaciones horizontales de trabajo.

Dominio B. Formación continua de docentes y directivos. Competencias para realizar las funciones relacionadas con la participación del ATP en el desarrollo de programas y procesos de formación continua de los directivos y maestros, implican la impartición de cursos o talleres, como se presenta en la tabla 19.

Tabla 19. Competencia para la formación continua de docentes y directivos

Subdominios	Competencias
Diseño de programas y materiales	Domina los contenidos y estrategias de las propuestas formativas para impartir los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional del personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente, fuera de la escuela.
Desarrollo de la formación continua	

Dominio C. Evaluación educativa. Competencias para llevar a cabo funciones que se relacionan con el desarrollo de procesos para la recolección y sistematización de información que sirva para valorar el logro de los objetivos propuestos e identificar la necesidades de asesoría de las escuelas, los docentes y directivos, así como para autoevaluar el desempeño del asesor y reflexionar sobre su práctica. En la tabla 20 se enlistan las competencias del dominio.

Tabla 20. Competencias para la evaluación educativa

Subdominios	Competencias
Evaluación promovida por el sistema educativo	Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los profesionales de la educación y el logro educativo los estudiantes de Educación Básica que promueve el sistema educativo para la mejorara de las escuelas, de acuerdo con los fundamentos oficiales para la evaluación educativa.
Evaluación de las escuelas	Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación y seguimiento de las escuelas para identificar necesidades de asesoría y acompañamiento, a partir de instrumentos elaborados en colegiado en el marco de las políticas, planes y programas educativos, tomando en cuenta los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.
Evaluación del desempeño de directores y profesores	Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación y seguimiento del desempeño de docentes y directivos, a partir de instrumentos elaborados en colegiado con base en los perfiles establecidos por el Servicio Profesional Docente y los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.
Evaluación de su desempeño como asesor	Realiza procesos de autoevaluación a partir de los criterios establecidos en el perfil del asesor técnico pedagógico y la opinión de los usuarios de su servicio, para reflexionar sobre su propia práctica y sus repercusiones en la mejora educativa para la mejora de su desempeño como asesor.

Dominio D. Responsabilidades profesionales. Competencias referidas a los procesos para la adquisición de los rasgos deseables del perfil del ATP. Implican actividades en colectivo y otras que se desarrollan de manera individual. Así mismo, en este dominio se expresan los conocimientos y habilidades generales necesarios para el desempeño de la función. En la tabla 21 se listan las competencias.

Tabla 21. Competencias relacionadas con las responsabilidades profesionales

Subdominios	Dimensiones	Competencias
Aprendizaje continuo y desarrollo profesional	Formación a partir de programas específicos para el fortalecimiento de la función asesora	Cursar los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional que oferta el sistema educativo para los profesores en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, así como la acreditar posgrados u otros programas de estudio que favorezcan el desarrollo de competencias para la asesoría.
	Formación a partir de comunidades de aprendizaje	Compartir experiencias y aprendizajes con otros profesionales de la educación, en un ambiente de respeto y tolerancia, mediante la constitución de comunidades de aprendizaje.
Conocimientos para el desempeño de la asesoría	Fundamentos oficiales de la Educación Básica	Comprender las políticas, planes y programas educativos vigentes, así como el contexto nacional de la Educación Básica, para el desarrollo de procesos de asesoría, formación y evaluación pertinentes a las normativas oficiales.
	Fundamentos teóricos para el desarrollo de estrategias de asesoría y acompañamiento	Comprender los fundamentos teóricos del apoyo externo a los centros escolares y de los procesos de asesoría y acompañamiento individual, así como los conocimientos acerca la profesión docente que parten de los estudios sobre formación de profesores, para el desarrollo de las acciones pertinentes a las necesidades del contexto.
	Contenidos de la asesoría	Dominar conceptos, modelos y teorías educativas relacionadas con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, para brindar asesoría y acompañamiento a los docentes de manera informada.
Habilidades para el desempeño del ATP	Investigación	Desarrollar procesos de investigación educativa en colegiado para identificar las buenas prácticas de gestión escolar, enseñanza aprendizaje y asesoría, con la finalidad de compartir las experiencias con otros asesores y escuelas.
	Manejo de las tics	Manejar las tecnologías de la información y comunicación y su uso educativo para promover su implementación en las escuelas como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje.
	Comunicación	Poseer habilidades para comunicarse de manera efectiva, en forma oral o escrita, con los diversos integrantes de la comunidad educativa, para establecer relaciones de cordialidad y un ambiente de colaboración.

Por su extensión, la matriz de competencias resultado del primer estudio se presenta en el Anexo 1. Esta propuesta de competencias sirvió como insumo para desarrollar el segundo estudio que se presenta en el siguiente apartado.

4.2 Segundo Estudio: Construcción del Perfil del ATP

El segundo estudio tuvo como objetivo definir las competencias, estándares e indicadores del perfil del ATP de Educación Básica de Baja California, desde la perspectiva de los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento.

De acuerdo con la OREALC/UNESCO (2013) para desarrollar sistemas válidos y consensuados de formación y evaluación del desempeño se requiere definir criterios y objetivos transparentes, basados en estándares consensuados y validados por los propios profesionales de la educación, considerando contexto escolar, el cual condiciona el trabajo educativo. Esta organización recomendó diseñar estrategias para la construcción y revisión de los perfiles en las que participen los actores involucrados en los procesos educativos.

Consistente con las recomendaciones de la OREALC/UNESCO (2013) se diseñó un procedimiento para el desarrollo de tres grupos de trabajo en los que participaron profesionales de la educación, en servicio y recientemente retirados de su función, de todos los niveles y modalidades de Educación Básica de los cinco municipios de Baja California, así como de un representante del Sistema Educativo Estatal. Los participantes se integraron en tres comités: técnico, académico y de validación, este último participó hasta el tercer estudio.

4.2.1 Método. A continuación se describe el método del segundo estudio. Se especifica la técnica, participantes, instrumentos y materiales y el procedimiento implementado, el cual consta las siguientes tres etapas: (a) preparación para las sesiones de los grupos de trabajo, (b) elaboración del perfil del ATP a partir de grupos de trabajo y (c) validación de contenido del perfil en colectivo.

Técnica. Se llevaron a cabo grupos de trabajo guiados por un moderador. A partir de la interacción de los participantes se revisaron las competencias y redactaron los estándares e indicadores del perfil del ATP. El trabajo con docentes, directivos, ATP y supervisores permitió un acercamiento al contexto cotidiano de los actores educativos.

La organización de las reuniones se fundamentó en los planteamientos de Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón (2010) respecto a la secuencia de actividades para llevar a cabo un grupo de discusión. Las tareas que proponen dichos autores son las siguientes:

1. Bienvenida, agradecimientos, presentación breve del tema y del moderador.
2. Presentación de cada participante.
3. Explicación del procedimiento y condiciones de la participación, por ejemplo: libertad de expresión, confidencialidad, grabación, los roles y funciones.
4. Provocación inicial, exponer una frase o pregunta y solicitar a los participantes que expresen sus opiniones al respecto.
5. Discusión.
6. Se van presentando las preguntas ya sea cuando finalice la discusión respecto a un tema o el ritmo de la presentación.

Participantes. En el proceso participaron profesionales de la educación, en servicio y recientemente retirados de su función, un representante del Sistema Educativo Estatal y las investigadoras asociadas al proyecto. A continuación se describen las características de cada uno de estos grupos.

Profesionales de la educación en servicio. Se convocó a profesores frente a grupo, subdirectores, directores, jefes de enseñanza, ATP, supervisores e inspectores de los cinco municipios del estado. Se buscó que los participantes de los tres niveles de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria; de las diversas modalidades educativas, es decir, de escuelas generales, telesecundarias, secundarias técnicas, educación indígena, educación especial y educación física y de los tres sistemas educativos del estado, federalizado, estatal y municipal en el caso de Tijuana.

Los profesionales de la educación en servicio fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Contar con más de cinco años de experiencia laborando en alguno de los niveles o modalidades del Sistema Educativo Estatal.
- Ser reconocidos por su desempeño profesional entre el personal docente y académico de la entidad.
- Conocer sobre las políticas educativas.

- Tener experiencia en el tema de asesoría técnica pedagógica.

En total participaron 40 profesionales de la educación en servicio. En la tabla 22 se presentan los participantes por cada municipio y nivel.

Tabla 22. Profesionales de la educación en el proceso de definición del perfil del ATP

Municipio	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar y primaria*	Total
Mexicali	2	3	1	0	6
Tijuana	0	4	5	1	10
Ensenada	4	9	3	1	17
Tecate	0	2	1	0	3
Rosarito	2	1	1	0	4
Total	8	19	11	2	40

*Nota: Los profesores que trabajan en el nivel preescolar y primaria pertenecen a supervisiones escolares de educación especial que atienden ambos niveles educativos.

Profesionales de la educación recientemente retirados de su función. Además de profesores en servicio, se convocó a dos profesores que recientemente retirados de su función y que contaban con el reconocimiento profesional entre el personal docente y académico de la entidad por su compromiso, experiencia, conocimiento del sistema educativo y en materia de políticas y su participación en diversas comisiones durante su trayecto profesional.

Representante del Sistema Educativo Estatal. Durante el proceso de planeación y definición del perfil del ATP de Educación Básica de Baja California se contó con el apoyo y participación de un representante del Sistema Educativo Estatal designado por la Subsecretaría de Educación Básica del estado, quien estuvo presente en las cuatro sesiones que se llevaron a cabo con los comités.

Investigadoras asociadas al proyecto de investigación. En las reuniones para la elaboración, revisión y validación del perfil del ATP participaron las integrantes del proyecto de investigación, quienes colaboraron en la construcción del perfil y condujeron el proceso.

Instrumentos y materiales. En el desarrollo de segundo estudio se diseñaron los siguientes materiales:

- Cuestionario para participantes: este cuestionario tuvo como propósito conocer la trayectoria profesional de los integrantes de los comités académico, técnico y

validación, así como conocer su opinión sobre las funciones y perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica (ATP). La tabla 23 presenta la información solicitada a los profesores. El formato del cuestionario se presenta en el Anexo 2.

Tabla 23. Información que se solicitó a los participantes

Categoría	Variables
Datos generales	Nombre Género Edad Entidad de nacimiento Fecha de nacimiento Estado civil Estudios realizados
Datos laborales	Municipio Sistema Educativo Nivel educativo Modalidad educativa Funciones que desempeña actualmente (primera y segunda plaza)
Datos sobre su trayectoria en la carrera docente	Años de servicio Años de experiencia en cada una de las funciones que ha desempeñado en el sistema educativo Instancias en las que ha sido comisionado como ATP Funciones en las que ha sido comisionado Comisiones en el sindicato Participación en colegiados municipales, estatales o nacionales. Participación como formador en los cursos que ofrece el Sistema Educativo Estatal.
Funciones y perfil del Asesor Técnico Pedagógico*	Definición de ATP Funciones que realizan los ATP Áreas en que debe formarse un ATP

*Nota: Esta categoría del cuestionario no se revisó en este documento.

- Proyecto de investigación: un documento en el que se explicaron los objetivos del trabajo y el método de construcción de la propuesta de competencias con la que se iniciaron los grupos de trabajo, lo que corresponde al primer estudio de la presente tesis.
- Cuadernillo para el primer grupo de trabajo: en este documento se presentaron los cuatro dominios del perfil, la definición de éstos, los subdominios, las instrucciones y la matriz de competencias resultado del primer estudio. En este documento se proporcionaron los espacios para que los participantes pudieran hacer las observaciones pertinentes a todos los componentes del perfil y redactar los

estándares. En el Anexo 3 se presentan los primeros elementos del cuadernillo y en el Anexo 4 se puede ver un ejemplo de la plantilla sobre la que se hicieron los comentarios de la matriz de competencias del perfil del ATP y redactaron los estándares.

- Cuadernillo para el segundo grupo de trabajo: al igual que el cuadernillo que se elaboró para el primer grupo, en este documento se presentaron los cuatro dominios del perfil, la definición de éstos, los subdominios, las instrucciones y la matriz de competencias. La diferencia del texto anterior es que en este documento se incluyen las modificaciones realizadas por el comité técnico y que se incluyó en la matriz de competencias un espacio para redactar los indicadores. En el Anexo 5 se presenta un ejemplo de la plantilla sobre la que se hicieron los comentarios de la matriz de competencias del perfil del ATP y redactaron los indicadores.
- Cuadernillo para el tercer grupo de trabajo: documento en el que se expone el perfil resultado de los dos primeros grupos de trabajo y de una revisión de las integrantes del proyecto.

Procedimiento. A continuación se describe el procedimiento de este segundo estudio que integral el trabajo de tesis.

Etapas 1: Preparación para las sesiones de los grupos de trabajo. La primera etapa del estudio consistió en la preparación para el desarrollo de los grupos de trabajo de los comités.

1.- Planeación de las sesiones. Las sesiones para la elaboración del perfil del ATP se planearon en conjunto con el Sistema Educativo Estatal. En primer lugar se establecieron las responsabilidades que desempeñarían cada uno de los involucrados en el proceso, como se muestra en la tabla 24.

Tabla 24. Responsabilidades de los involucrados en el proyecto

Actores	Responsabilidades
Sistema Educativo Estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la instancia de trabajo de los participantes seleccionados. • Elaborar los oficios de comisión. • Hacer llegar a los profesores y sus autoridades inmediatas los oficios de comisión. • Cubrir los gastos de traslado de los participantes.
Integrantes del proyecto de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar los insumos y materiales para las reuniones. • Hacer llegar vía correo electrónico la información del proyecto a los participantes. • Solicitar a los participantes la información acerca de su trayectoria profesional. • Elaborar el programa de las sesiones de trabajo. • Conducir las sesiones de trabajo con los tres comités. • Analizar los resultados y entregarlos al Sistema Educativo Estatal. • Cubrir gastos de hospedaje y viáticos de los participantes con los recursos destinados por CONACYT al proyecto.

En segundo lugar se definieron las fechas y la institución en que se llevarían a cabo las sesiones de trabajo. En la tabla 25 se presentan las fechas acordadas para las reuniones con los tres comités.

Tabla 25. Fechas de las reuniones para la construcción del perfil del ATP

Fecha	Lugar	Participantes
3 de marzo de 2014	Instalaciones del IIDE-UABC	Comité técnico
4 de marzo de 2012	Instalaciones del IIDE-UABC	Comité técnico Comité académico
11 de marzo de 2014	IIDE-UABC	Algunos Integrantes del comité técnico y académico

Nota: la reunión del 11 de marzo no estaba programada al inicio del proyecto, se acordó durante el proceso.

2.- Convocatoria a los participantes. Este proceso requirió un esfuerzo conjunto entre el Sistema Educativo Estatal y los investigadores del proyecto. La selección de los participantes se realizó con base en la reputación (*reputational case*). De acuerdo con Merriam (1998), desde este tipo de selección los participantes pueden ser invitados debido a su experiencia o *expertise* en el tema de la investigación. En este caso, los participantes se seleccionaron a partir de la recomendación y reconocimiento de directivos y autoridades de los diferentes niveles, modalidades y municipios, a quienes se les solicitó que proporcionaran

una lista de los profesores que cumplieran con los criterios mencionados en el apartado de participantes.

Por medio del Sistema Educativo Estatal se les hizo llegar el oficio de comisión a los profesores seleccionados. Mientras que el equipo de investigación envió un correo electrónico a los participantes para proporcionarles información relevante acerca del proyecto y la logística de las sesiones de trabajo. Además, se les requirió a los participantes, vía correo electrónico, que llenaran un cuestionario para recabar información acerca de su trayectoria profesional y su opinión sobre las funciones y perfil del ATP (Anexo 5). El cuestionario fue entregado el día en que se llevó a cabo la reunión a la que fueron convocados.

3.- Organización de los participantes en comités. Los participantes seleccionados se organizaron en dos comités, de manera que en cada uno estuvieran representados los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento de los diferentes niveles, modalidades y municipios. A continuación se describen el objetivo y funciones de cada uno de los comités, así como las características de sus integrantes.

En primer lugar se conformó el *comité técnico*. El objetivo de este comité fue definir los dominios, competencias y estándares del perfil del ATP a partir de la discusión y el análisis colegiado dirigido por el equipo del proyecto de investigación. En concreto las funciones de los participantes del comité técnico fueron las siguientes:

- Discutir las funciones del ATP identificadas durante la primera etapa del proyecto de investigación para realizar las adecuaciones que se consideraran pertinentes.
- Analizar y llegar a un consenso respecto a los dominios, su definición y los subdominios del perfil del ATP.
- Revisar las competencias propuestas y su congruencia con las funciones.
- Redactar de los estándares a partir del trabajo colegiado en subgrupos divididos a partir de los dominios del perfil del ATP.
- Colaborar con el comité académico en la redacción de los indicadores de cada uno de los estándares.

El comité técnico estuvo integrado por doce participantes, en la tabla 26 se presentan las características de cada uno.

Tabla 26. Características de los participantes del comité técnico

No.	Municipio	Nivel educativo	Modalidad educativa	Función		Grado de estudio	Experiencia en servicio
				Primera plaza	Segunda plaza		
1	Mexicali	Preescolar	General	Director	ATP	Maestría	28
2	Tijuana	Primaria	General	Coordinación educativa		Doctorado	36
3	Tijuana	Secundaria	Secundaria técnica	Supervisor	-	Maestría	36
4	Tijuana	Secundaria	Secundaria técnica	Orientador	-	Licenciatura	17
5	Ensenada	Preescolar y primaria	Educación especial	Inspector	-	Maestría	33
6	Ensenada	Primaria	Educación física	ATP	ATP	Maestría	18
7	Ensenada	Primaria	Educación indígena	Director técnico	-	Doctorado	17
8	Ensenada	Primaria	General	ATP	-	Maestría	30
9	Ensenada	Secundaria	General	Director	-	Maestría	30
10	Rosarito	Preescolar	General	Profesor	-	Licenciatura	9
11	Tecate	Primaria	General	Profesor	Subdirector	Normal Básica	28
12	Tecate	Primaria	General	Profesor	Profesor	Licenciatura	7

En segundo lugar se conformó el *comité académico*, éste tuvo como objetivo redactar los indicadores de los estándares del perfil del ATP, a partir del trabajo colegiado en subgrupos, con la colaboración del comité técnico. Los integrantes de este comité desempeñaron las siguientes funciones:

- Revisar los dominios, su definición, los subdominios y las funciones del perfil del ATP acordados por el comité técnico.
- Redacción de los indicadores de cada uno de los estándares del perfil del ATP con la colaboración del comité técnico

El comité académico se conformó por 20 participantes. En la tabla 27 se muestran las características de los profesionales de la educación en servicio y en la tabla 28 de los participantes recientemente retirados de su función.

Tabla 27. Características de los participantes del comité académico

No.	Municipio	Nivel educativo	Modalidad educativa	Función		Grado de estudio	Experiencia en servicio
				Primera plaza	Segunda plaza		
1	Mexicali	Primaria	Educación especial	Director	Director	Maestría	38
2	Mexicali	Secundaria	General	Director	-	Maestría	30
3	Tijuana	Preescolar y primaria	Educación especial	Director	Docente de apoyo	Maestría	18
4	Tijuana	Primaria	Educación física	ATP	ATP	Licenciatura	21
5	Tijuana	Primaria	Educación indígena	ATP	-	Licenciatura	No contesto
6	Tijuana	Primaria	General	Director	Profesor	Maestría	17
7	Tijuana	Secundaria	General	ATP	-	Maestría	29
8	Tijuana	Secundaria	Telesecundaria	ATP	-	Maestría	13
9	Ensenada	Preescolar	General	Supervisor	-	Doctorado	31
10	Ensenada	Preescolar	General	Profesor	-	Normal Básica	29
11	Ensenada	Primaria	Educación física	Profesor	-	Maestría	7
12	Ensenada	Primaria	Educación indígena	Director	Profesor	Maestría	23
13	Ensenada	Primaria	General	ATP	ATP	Maestría	10
14	Ensenada	Primaria	General	Inspector	-	Maestría	32
15	Ensenada	Secundaria	General	Inspector	-	Maestría	35
16	Rosarito	Preescolar	General	Director	Profesor	Licenciatura	29
17	Rosarito	Primaria	General	Profesor	ATP	Licenciatura	14
18	Tecate	Secundaria	General	Director	-	Doctorado	25

Tabla 28. Características de los Profesionales de la educación recientemente retirados de su función

No.	Municipio	Nivel	Modalidad	Grado	Años
19	Mexicali	Primaria	General	Maestría	33
20	Tecate	Primaria	General	Normal Sup.	36

4.- Elaboración de los insumos para los grupos de trabajo. Se elaboraron los materiales que se entregarían a los participantes como insumo para la elaboración del perfil del ATP. En concreto en este momento se redactaron dos documentos (a) el proyecto de investigación y (b) el cuadernillo del trabajo para el primer grupo de trabajo.

Etapa 2: Elaboración del perfil del ATP a partir de grupos de trabajo. Se llevaron a cabo tres grupos en los que participaron los integrantes del comité técnico y el académico para la revisión de las competencias y la elaboración de los estándares e indicadores del perfil del ATP.

1.- Revisión de las competencias y elaboración de estándares. Se realizaron dos grupos de trabajo con el comité técnico con el objetivo de revisar las competencias propuestas por el equipo de investigación y redactar los estándares de dichas competencias.

La primera sesión de trabajo con el comité técnico se llevó a cabo el día 3 de marzo del 2014, con una duración de ocho horas. Se realizaron las siguientes actividades:

- Inauguración de la sesiones de trabajo y bienvenida a los participantes en la que se presentaron la justificación y los alcances del proyecto.
- Presentación corta de los participantes e integrantes del proyecto.
- Presentación de información teórica y metodológica sobre el desarrollo de perfiles, competencias y estándares para la capacitación de los integrantes del comité.
- Presentación del proyecto, sus objetivos y el método empleado en el primer estudio del proyecto.
- Se realizó una discusión colegiada de los dominios, sus definiciones y subdominios, conducida por las integrantes del proyecto de investigación. A manera de plenaria los participantes realizaron las observaciones que consideraron pertinentes y se registraron en un archivo electrónico proyectado para que todos los integrantes del comité técnico expresaran el acuerdo o desacuerdo con los cambios propuestos por sus compañeros.
- Se formaron cuatro subgrupos a los que se les asignó un dominio del perfil del ATP. Los participantes revisaron las funciones y competencias propuestas para el dominio que les correspondía trabajar y redactaron los estándares, a partir del análisis y la discusión colegiada dentro de los grupos. Cada uno de los equipos contó con una computadora en la que se instaló la plantilla de la matriz de competencias sobre la cual realizaron las modificaciones y redactaron los estándares. Durante el proceso las integrantes del proyecto realizaron las intervenciones necesarias para guiar el trabajo de los equipos.

- Al finalizar la sesión cada grupo presentó una competencia en plenaria y sus estándares lo que permitió ampliar la discusión del trabajo de los cuatro equipos.

2.- Redacción de indicadores. El 4 de marzo del 2014 se llevó a cabo una segunda reunión, con una duración de ocho horas. Esta sesión se dividió en dos momentos, de cuatro horas cada uno. En el primer momento trabajaron por separado el comité técnico y académico, mientras que en el segundo se conjuntaron ambos comités y se dividieron en seis subgrupos para la redacción de los indicadores del perfil.

En el primer momento de la reunión el comité técnico revisó el trabajo de la sesión del 3 de marzo del 2014. En plenaria los participantes discutieron las competencias y estándares propuestas en cada dominio y se agregaron los elementos y modificaciones acordadas por los integrantes del comité.

De manera paralela se capacitó a los integrantes del comité académico para la redacción de indicadores. En concreto se realizaron las siguientes actividades:

- Inauguración de la sesiones de trabajo y bienvenida a los participantes. Se presentaron la justificación y los alcances del proyecto.
- Presentación breve de los participantes e integrantes del proyecto.
- Presentación del proyecto, sus objetivos y el método empleado en las dos etapas de la investigación.
- Presentación de información teórica y metodológica sobre el desarrollo de perfiles, competencias y estándares para capacitar a los integrantes del comité.

En el segundo momento se integraron los participantes del comité técnico y académico para la elaboración de los indicadores, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Presentación de información básica para la elaboración de los indicadores.
- Se conformaron seis equipos con los integrantes del comité técnico y académico para la redacción de los indicadores de las competencias que se les fueran designadas.
- A partir del análisis y discusión colegiada los integrantes de cada subgrupo redactaron los indicadores de las competencias que le fueron designadas. Dos

equipos trabajaron en la redacción de los indicadores del dominio responsabilidades profesionales y otros dos con asesoría y acompañamiento, dado que ambos dominios implicaban un mayor número de competencias y estándares; mientras que los indicadores de los dominios formación continua y evaluación educativa fueron redactados por un equipo cada uno.

- Presentación en plenaria de una competencia, sus estándares e indicadores para realizar observaciones al trabajo de los seis equipos.

Una de las conclusiones a la que llegaron los participantes de los comités técnico y académico es que los estándares e indicadores propuestos no eran suficientes y debían ser sometidos a un proceso de revisión. Las integrantes del proyecto de investigación realizaron una revisión del perfil resultado de las dos sesiones de trabajo. En este proceso se buscó que los estándares e indicadores propuestos por los comités fueran congruentes con la competencia; en los casos en los que no se cumplía con este criterio se reacomodaron los estándares e indicadores en la dimensión que se consideró pertinente. Se redactaron estándares e indicadores en las competencias que no se describían con precisión. Además, se evaluó que el contenido del perfil fuera congruente con la literatura acerca del tema de asesoría y las políticas educativas vigentes. Finalmente se revisó la redacción de las competencias, estándares e indicadores.

Etapa 3: Validación de contenido del perfil en colectivo. La validez de contenido se refiere a que las competencias, estándares e indicadores sean representativos de los dominios del perfil del ATP. El 18 de marzo del 2014 se convocó a un representante de cada uno de los equipos que trabajaron en la construcción de los indicadores para una tercera reunión, con el objetivo realizar la primera validación de contenido del perfil que resultó del proceso de revisión de las integrantes del proyecto de investigación. En total la sesión tuvo una duración de ocho horas.

La validación del perfil se realizó con base a los siguientes criterios:

- Congruencia: consecuencia entre la competencia y los estándares e indicadores correspondientes.
- Relevancia: importancia de la información solicitada para el desarrollo de la práctica asesora.

- Claridad: comunicación objetiva de las competencias, estándares e indicadores, es decir que solo haya una interpretación posible.
- Suficiencia: inclusión de los estándares e indicadores necesarios para describir cada competencia.

A continuación se presentan los resultados del proceso de construcción del perfil del ATP, con la participación de docentes en diversas funciones, de diferentes niveles de educación básica y municipios de la entidad.

4.2.2 Resultados. En este apartado se exponen las modificaciones y avances realizados en cada sesión de trabajo del segundo estudio.

Revisión de la propuesta de competencias y elaboración de estándares. En la primera sesión de trabajo participaron los doce integrantes de comité técnico. Las actividades realizadas por este comité partieron de la propuesta de competencias resultado del primer estudio.

En primer lugar los participantes realizaron observaciones respecto a los dominios en los que se proponía dividir el perfil del ATP. En general los integrantes del comité técnico estuvieron de acuerdo en que se mantuvieran como eje del perfil los cuatro dominios resultados del primer estudio. No obstante, realizaron una modificación a la forma en que estaban organizados y algunas precisiones para mejorar la definición de tres de los dominios.

Los participantes consideraron que el primer dominio debía ser responsabilidades profesionales, ya que en éste se concentran los conocimientos y habilidades que requiere el ATP para desempeñarse en cualquiera de sus ámbitos de trabajo. En este sentido, los dominios quedaron organizados de la siguiente manera:

- Dominio A. Responsabilidades profesionales
- Dominio B. Asesoría y acompañamiento
- Dominio C. Formación continua de docentes y directivos
- Dominio D. Evaluación Educativa

Respecto a la definición de los dominios se hicieron modificaciones que tienen que ver con la forma y otras con el fondo. Los comentarios de forma estuvieron orientados a mejorar la redacción; los de fondo sugerían incorporar ideas y contenidos específicos o

modificar cuestiones de argumentación, temática, acciones, tiempo, espacio y actores. En el caso de responsabilidades profesionales solo se mejoró la forma. En los otros tres dominios se integraron conceptos o ideas que ayudaron a precisar con mayor claridad su definición. Los cambios que se realizaron a la definición de cada dominio fueron los siguientes:

Dominio A. Responsabilidades Profesionales. Únicamente se mejoró la redacción, de manera que los cambios realizados a este dominio no modifican el fondo de la definición.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento. Inicialmente este dominio se relacionaba con los procesos de ayuda dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para resolver problemas asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas. Los participantes del comité técnico señalaron que las tareas asesoría del ATP más que estar orientadas a la resolución de problemas debían encaminarse a la mejora del logro educativo, por lo que se integró esta idea a la definición y se eliminó la palabra “problemas”.

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos. Los participantes estuvieron de acuerdo con la definición inicial, solo incorporaron la idea de que los programas y procesos de formación continua deben ser adecuados a las necesidades del contexto de los docentes y directivos.

Dominio D. Evaluación Educativa. Los participantes indicaron que era necesario especificar desde la definición que este dominio se refiere a solo procesos de evaluación con enfoque formativo y no a aquellos que tienen consecuencias de alto impacto en la carrera docente.

En segundo lugar los participantes de comité técnico realizaron modificaciones a los subdominios que integraban la propuesta de competencias. A continuación se indican las modificaciones que se hicieron respecto a los subdominios de cada dominio:

Dominio A. Responsabilidades profesionales. Los subdominios de este ámbito estaban divididos en dimensiones definidas a partir de las temáticas de las funciones. En el grupo de trabajo se propuso que éstas fueran consideradas como los subdominios, de manera que este dominio quedó organizado de la siguiente manera:

- A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica.
- A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría.

- A. 3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes.
- A. 4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- A. 5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje.
- A. 6 Habilidades de investigación para el desempeño de la asesoría.
- A. 7 Habilidades tecnológicas para el desempeño de la asesoría.
- A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento. Inicialmente este dominio se componía de cinco subdominios. A partir del trabajo de los comités se unificaron dos de éstos: (a) planificación de las acciones de asesoría y acompañamiento y (b) diseño de estrategias de asesoría y acompañamiento, ya que ambos atendían a funciones referidas a la organización de las actividades del ATP en la escuela.

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos. Se incluyó un subdominio referente a la adaptación de programas para la formación continua, dado que los participantes señalaron en la definición del dominio que era importante resaltar que los programas de formación continua debían estar acordes al contexto de los docentes y directivos.

Dominio D. Evaluación Educativa. Los participantes consideraron que en el subdominio de “evaluación de las escuelas” debía precisarse que se refiere a una evaluación formativa, tal como se especificó en la definición de este dominio. Además, se eliminó el subdominio referente a la evaluación de los docentes y directivos.

En tercer lugar, los integrantes del comité técnico realizaron la redacción de los estándares. Para la tarea se dividió el comité en cuatro subgrupos, a cada uno se le asignó un dominio del perfil del ATP y se les pidió que redactaran en una plantilla electrónica los estándares correspondientes. Se les indicó a los participantes que los estándares habían de representar los deberes básicos para cumplir con éxito las expectativas de la función del ATP y especificar lo que necesitan saber y hacer para su buen desempeño (Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Stronge y Tucker, 2003). Además, a cada subgrupo se le proporcionó un ejemplo de estándares de una de las competencias del dominio asignado.

Durante el trabajo los participantes recibieron orientación de las integrantes del equipo de investigación. Por lo general, se presentaron dudas acerca de los verbos que podían utilizar en la redacción de los estándares.

En la tabla 29 se presenta un ejemplo de la redacción de los estándares de una de las competencias.

Tabla 29. Ejemplo de estándares de competencia

Competencia	Estándares
Un ATP que construye relaciones productivas de trabajo	Genera relaciones de empatía y respeto en las comunidades escolares mediante la comunicación efectiva.
Establece relaciones de empatía y de respeto con los diversos actores que integran la comunidad educativa mediante la comunicación efectiva, la promoción de una cultura de colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a partir del conocimiento sobre manejo de grupos, el logro de consensos, la prevención de conflictos y resolución de situaciones problemáticas.	Impulsa el desarrollo de comunidades de aprendizaje en su ámbito de influencia.
	Promueve el trabajo colaborativo con los diferentes agentes en su ámbito de influencia mediante su participación activa en los grupos de trabajo.
	Previene posibles conflictos de intereses entre los docentes, los directivos y otros agentes educativos.

Hasta este momento, el perfil se componía de 21 competencias y 72 estándares como se presenta en la tabla 30 se presenta en concreto la cantidad de elementos por cada dominio.

Tabla 30. Número de elementos por dominio hasta la segunda reunión del comité técnico

Dominios	Competencias	Estándares
A. Asesoría y acompañamiento	7	34
B. Formación continua de docentes y directivos	2	9
C. Evaluación Educativa	4	11
D. Responsabilidades profesionales	8	21
Total	21	75

Revisión de estándares y redacción de indicadores. El proceso de redacción de los estándares requirió una segunda reunión de trabajo, en la cual los participantes revisaron las competencias y estándares que se propusieron en la primera sesión. A manera de plenaria los integrantes del comité técnico discutieron acerca de la transversalidad entre las competencias y los estándares planteados e incluyeron los estándares que consideraron necesarios para describir con suficiencia cada competencia.

Para la redacción de los indicadores se reunieron los integrantes de los comités técnico y académico y se dividieron en seis subgrupos, conformados por participantes de ambos comités. A cada equipo se le asignó un conjunto de competencias y se les solicitó que realizaran la redacción de los indicadores de los estándares. Para facilitar la redacción de los indicadores se proporcionó a los subgrupos algunos ejemplos en los estándares que les correspondía trabajar. Además, los participantes recibieron orientación de las integrantes del equipo de investigación para resolver sus dudas que por lo general se relacionaban con la pertinencia de los verbos y de las oraciones propuestas como indicador.

La tabla 31 presenta un ejemplo de los indicadores redactados para uno de los estándares del dominio de asesoría y acompañamiento.

Tabla 31. Ejemplo de la redacción de indicadores

Estándar	Indicadores
Genera relaciones de empatía y respeto en las comunidades escolares mediante la comunicación efectiva.	B. 1. 1 Identifica estrategias y técnicas para una comunicación efectiva y asertiva. B. 1. 2 Caracteriza las estrategias de comunicación efectiva en los contextos escolares. B. 1. 3 Manifiesta una actitud tolerante y respetuosa en el manejo de grupo. B. 1. 4 Escucha con atención y de manera inclusiva las opiniones de todos los asesorados. B. 1. 5 Manifiesta una actitud de empatía ante las características y problemáticas de los colectivos. B. 1. 6 Reconoce las características de los interlocutores y las problemáticas que los afectan.

Hasta esta reunión se redactaron x indicadores. En la tabla 32 se presenta específica la cantidad de elementos redactados para cada dominio hasta este momento del proceso de construcción del perfil del ATP.

Tabla 32. Número de elementos por dominio en la segunda reunión

Dominios	Competencias	Estándares	indicadores
A. Asesoría y acompañamiento	7	22	60
B. Formación continua de docentes y directivos	2	9	17
C. Evaluación Educativa	4	14	20
D. Responsabilidades profesionales	8	30	58
Total	21	75	155

Una de las conclusiones a la que llegaron los participantes de los comités técnico y académico es que los estándares e indicadores redactados durante las sesiones de trabajo no eran suficientes y debían ser sometidos a un proceso de revisión. A este respecto, las integrantes del proyecto de investigación realizaron una revisión del perfil resultado de las dos sesiones de trabajo.

Revisión de las integrantes del equipo de investigación. En este proceso se buscó que los estándares e indicadores propuestos por los comités fueran congruentes con la competencia; en los casos en los que no se cumplía con este criterio se reacomodaron los estándares e indicadores en la dimensión que se consideró pertinente. Se redactaron estándares e indicadores en las competencias que no se describían con precisión. Además, se evaluó que el contenido del perfil fuera congruente con la literatura acerca del tema de asesoría y las políticas educativas vigentes. Finalmente, se revisó la redacción de las competencias, estándares e indicadores.

Validación de contenido de perfil en colectivo. En esta sesión solo participaron cinco integrantes de los comités técnico y académico. Estos docentes realizaron comentarios y sugerencias para mejorar la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los estándares que integran el perfil. De ahí que se incluyeron los estándares e indicadores que los docentes consideraron necesarios para cumplir con el criterio de suficiencia y se realizaron algunas modificaciones en la redacción de algunos elementos del perfil, que no modificaron el fondo del perfil.

Finalmente, el perfil se integró por cuatro dominios, 18 subdominios, 18 competencias, 58 estándares y 172 indicadores. En la tabla 33 se observa la cantidad de elementos que se registraron por dominio.

Tabla 33. Número de elementos por dominio

Dominios	Competencias	Estándares	Indicadores
A. Responsabilidades profesionales	8	26	66
B. Asesoría y acompañamiento	4	16	57
C. Formación continua de docentes y directivos	3	7	28
D. Evaluación Educativa	3	9	21
Total	18	58	172

Por su extensión el perfil resultado del segundo estudio se presenta en el Anexo 6. En dicha tabla se incluyen los dominios, competencias, estándares e indicadores propuestos por los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento.

En el siguiente apartado se presenta el tercer estudio que tuvo como objetivo realizar la validación de contenido del perfil del ATP, por el método de jueceo independiente de expertos.

4.3 Tercer Estudio: Validación por jueceo independiente de expertos

En este capítulo se describe el método y resultados del tercer estudio. Éste tuvo como objetivo validar el perfil del ATP de educación básica de Baja California por el método de juicios independientes de expertos.

4.3.1 Método. A continuación se describe el método del tercer estudio. Se especifica la técnica, participantes, instrumentos y materiales y el procedimiento implementado en la investigación y análisis de resultados. El proceso se dividió en las siguientes dos etapas: (a) preparación para la sesión de validación y (b) realización de la sesión de validación.

Técnica. Se llevó a cabo un jueceo independiente de expertos. Esta técnica implica la participación de personas que conocen a detalle el objeto de estudio o se relacionan con éste y pueden aportar información valiosa para cumplir los objetivos de la investigación. La intención de que las valoraciones de los jueces se realicen de manera independientes es para

evitar la influencia de alguno de los participantes sobre la opinión de los otros integrantes del grupo de expertos. Una de las características de este tipo de jueceo es que permite que los expertos expresen su opinión de forma cuantitativa y cualitativa.

Participantes. Los participantes de este estudio fueron profesionales de la educación de Educación Básica en distintas funciones: profesores frente a grupo, subdirectores, directores, ATP, supervisores e inspectores de los cinco municipios del estado. Se buscó que los participantes de los tres niveles de Educación Básica, preescolar, primaria y secundaria; de las diversas modalidades educativas, es decir, de escuelas generales, telesecundarias, secundarias técnicas, educación indígena, educación especial y educación física y del sistema educativo estatal y del federalizado.

Los participantes se integraron en un comité de validación. Su objetivo fue evaluar los estándares e indicadores desarrollados por los primeros comités, mediante la metodología de jueces expertos independientes. Las funciones de los integrantes fueron las siguientes:

- Revisar los dominios, su definición y los subdominios del perfil del ATP acordados por el comité académico de manera independiente.
- Participar en el proceso de validación de los estándares e indicadores del perfil del ATP mediante la metodología de jueces independientes, a partir de los criterios de congruencia, relevancia, claridad y suficiencia.

El comité de validación estuvo integrado por diez docentes en sus diversas funciones, como se describe en la tabla 34.

Tabla 34. Características de los participantes del comité de validación

Municipio	Nivel educativo	Modalidad educativa	Primera plaza	Segunda plaza	Grado de estudio	Experiencia en servicio
Mexicali	Primaria	General	Supervisor	-	Maestría	35
Mexicali	Preescolar	General	Profesor	-	Maestría	9
Mexicali	Primaria	General	ATP	Director	Licenciatura	27
Tijuana	Secundaria	General	Subdirector	-	Doctorado	28
Ensenada	Primaria	Educación indígena	Profesor	Director	Licenciatura	29
Ensenada	Secundaria	General	Inspector	-	Doctorado	34
Ensenada	Primaria	General	Inspector	-	Licenciatura	35
Ensenada	Preescolar	General	Director	Profesor	Maestría	29
Ensenada	Preescolar	General	Profesor	ATP	Maestría	16
Rosarito	Secundaria	General	ATP	-	Especialidad	10

Instrumentos y materiales. Al igual que en el segundo, a los participantes de este tercer estudio se les aplicó el cuestionario para conocer su trayectoria profesional y conocer su opinión sobre las funciones del ATP (Anexo 2) y se les proporcionó el proyecto de investigación (Anexo 3). En particular, en este estudio se diseñaron los siguientes instrumentos y materiales:

- Perfil del ATP: cuadernillo con el perfil del ATP resultado del segundo estudio de investigación (Anexo 6).
- Cuadernillo de trabajo para la validación de juicios independientes: un cuadernillo de respuestas con las instrucciones, los criterios de validación y los estándares e indicadores que sería evaluados. Se presenta el ejemplo del diseño de una plantilla en el Anexo 7.

Procedimiento. Este estudio implicó dos etapas: (a) la preparación para la sesión y (b) la realización del ejercicio de validación por el método de juicios independientes de expertos. A continuación se describe cada una de estas etapas.

Etapas 1: Preparación para la sesión de validación. La primera etapa de este estudio, al igual que en el anterior, consistió en la preparación para las sesiones de los grupos de trabajo la cual implicó: (a) la planeación de las sesiones, (b) la convocatoria a los participantes, (c) recopilación de información sobre los participantes y (d) la elaboración de los insumos para los grupos de trabajo.

Etapas 2. Realización de la sesión de validación. La sesión para la validación del perfil por el método de juicios independientes se realizó el día 20 de marzo. Tuvo una duración de seis horas. A diferencia la primera validación que implicó un trabajo en grupo, en esta etapa los integrantes del comité trabajaron de manera independiente. Cada uno de los jueces valoró la congruencia, relevancia y claridad de los indicadores y la suficiencia de los estándares a partir de una escala Likert.

Al igual que en las otras sesiones, se presentó a los participantes los objetivos y avances del proyecto de investigación e información teórica y metodológica sobre el desarrollo de perfiles, competencias, estándares e indicadores. En particular a este comité se les proporcionó información acerca de los criterios para la validación del perfil. El orden de las actividades fue el siguiente:

- Inauguración de la sesión de trabajo y bienvenida a los participantes. Se presentaron la justificación y los alcances del proyecto.
- Presentación corta de los participantes e integrantes del proyecto.
- Presentación del proyecto, sus objetivos y el método empleado en las dos etapas de la investigación.
- Presentación de información teórica y metodológica sobre el desarrollo de perfiles, competencias, estándares e indicadores para capacitar a los integrantes del comité.
- Se les proporcionaron a los participantes los cuadernillos para la validación y se dieron las instrucciones para la validación del perfil del ATP y se explicaron los componentes de los cuadernillos y los criterios para validar el perfil del ATP. En la tabla 35 se presentan la descripción y la escala de los criterios. Cabe señalar que además de precisar su grado de acuerdo en cada uno de los criterios, los participantes tenían la opción de realizar sugerencias de mejora en los estándares e indicadores que consideraran necesario.

Tabla 35. Criterios para validar el perfil del ATP

Criterio	Descripción	Escala
Congruencia	Es el grado en que el indicador es consecuente con el estándar correspondiente.	(5) Muy congruente (4) Congruente (3) Indiferente (2) Poco congruente (1) No congruente
Relevancia	Es el grado en que la información solicitada es importante para el desarrollo de la práctica asesora. Su juicio nos ayudará más adelante para diferenciar niveles de desempeño desde un nivel inicial hasta uno de experto en el campo de la asesoría técnico-pedagógica.	(5) Muy relevante (4) Relevante (3) Indiferente (2) Poco relevante (1) No relevante
Claridad	Es el grado en que el indicador comunica de manera objetiva el enunciado, es decir que no admite más de una interpretación posible.	(5) Muy claro (4) Claro (3) Indiferente (2) Poco claro (1) No claro
Suficiencia de los indicadores del estándar	Es el grado en que se incluye los indicadores necesarios para describir cada estándar.	(5) Muy suficiente (4) Suficiente (3) Indiferente (2) Poco suficiente (1) No suficiente

Análisis de resultados. Para reportar los resultados se analizó la información proporcionada por el comité de validación. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo de los valores otorgados por los jueces a cada uno de los criterios de la validación y, por otro lado, se revisaron las sugerencias de mejora.

Análisis de los valores proporcionados por los participantes del comité de validación. Para identificar el grado de acuerdo entre los participantes respecto a la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los estándares e indicadores del perfil del ATP se calculó el coeficiente de variación (Cv). Este coeficiente es el cociente de entre la desviación típica y la media de los datos de una distribución, multiplicado por 100, para presentarse en términos de porcentaje (Fernández, Cordero, Córdoba, 2002). El Cv se expresa a partir de la siguiente formula:

Formula	Nomenclatura
$Cv = \frac{\sigma}{\mu} * 100$	$\sigma =$ Desviación estándar $\mu =$ Media

En el presente estudio, el Cv se calculó al dividir la desviación típica entre la media de las calificaciones otorgadas por los diez jueces a cada uno de los criterios evaluados. Posteriormente, el resultado se multiplico por 100 para obtener el porcentaje de homogeneidad de los juicios de los expertos respecto a cada criterio (Berenson y Levine, 1996, en Leyva, 2004).

Respecto a la interpretación de los resultados, cuanto menor es el Cv de una distribución, menor es la dispersión de los datos y por lo tanto es mayor la representatividad de la media (Fernández, Cordero, Córdoba, 2002). De acuerdo con Leyva (2004), para que los juicios sean considerados homogéneos la desviación estándar debe ser “menor a un tercio de la media” (p. 98), es decir, menor o igual a 31%, esto significaría que existe concordancia entre las calificaciones que otorgaron los diez jueces a determinado criterio. En la tabla 36 se presenta la interpretación que se puede hacer del porcentaje de un Cv.

Tabla 36. Valores de concordancia entre jueces

Valores de Cv	Interpretación
0 a 31 %	Juicios homogéneos
32 a 35 %	Distribución Normal
Mayor a 35%	Juicios heterogéneos

Fuente: Leyva (2004).

Como se observó en la tabla anterior, el valor mínimo del Cv es cero. Cuando esto sucede significa que no hay dispersión en los datos y por lo tanto que la media es completamente representativa de la distribución (Vargas, 1996).

Análisis de las sugerencias de mejora de los participantes del comité de validación. Se llevó a cabo una revisión de las observaciones que realizaron los integrantes del comité de validación en el proceso de jueceo independiente. Para su análisis los comentarios se categorizaron a partir de los cuatro criterios de evaluación del perfil:

- **Congruencia:** comentarios que se refieren a la consecuencia entre la competencia y los estándares e indicadores correspondientes.
- **Relevancia:** comentarios que se refieren a la importancia de la información solicitada para el desarrollo de la práctica asesora.
- **Claridad:** comentarios que se refieren a la comunicación objetiva de las competencias, estándares e indicadores, es decir que solo haya una interpretación posible.
- **Suficiencia:** comentarios que se refieren a incluir estándares o indicadores para describir con mayor precisión cada competencia.

Posteriormente, se realizó el conteo de las sugerencias de mejora realizadas a los estándares e indicadores del perfil del ATP y se obtuvo el porcentaje de comentarios respecto a los criterios de evaluación en cada dominio.

Por último, se realizaron las modificaciones al perfil del ATP a partir de los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo. Por ejemplo, en algunos de los criterios con un Cv menor a 32%, es decir que fueron evaluados de manera homogénea, los participantes realizaron sugerencias que orientaban a la mejora de los estándares e indicadores, las cuales se tomaron en cuenta.

4.3.2 Resultados. En este apartado se presentan los resultados del proceso de validación del perfil del ATP por el método de juicio de expertos independiente. Los participantes del comité de validación evaluaron la suficiencia de los estándares y la congruencia, relevancia y claridad de los indicadores, a partir de la una escala Likert. Además realizaron sugerencias de mejora con base en estos cuatro criterios.

Valores otorgados a los criterios evaluados. Los diez jueces evaluaron 574 criterios, de los cuales 572 resultaron con un Coeficiente de variación (Cv) menor a 31%, que significa que los juicios de los participantes fueron homogéneos, es decir en 572 casos hubo acuerdo y en todos los casos éste estuvo orientado hacia un juicio positivo de los criterios evaluados. Por su extensión las tablas en las que se presenta el Cv de los 574 criterios evaluados se presenta en el Anexo 8.

Solo dos criterios resultaron con un Cv mayor a 31%, la suficiencia del estándar A. 5. 3 y relevancia del indicador B.3.1.2. Ambos presentaron un Cv igual a 34.32%, que significa que las respuestas de los jueces tuvieron una distribución normal, no homogénea, por lo que tenían que ser revisados.

Suficiencia del estándar A. 5. 3. Respecto la suficiencia del estándar (A. 5. 3) “Promueve la constitución de redes colaborativas de aprendizaje para su formación profesional e intercambio de experiencias”, uno de los jueces asignó la etiqueta no suficiente (1), otro como suficiente (4), mientras que los otros ocho jueces restantes consideraron que era muy suficiente (5), las respuestas de los participantes dieron como resultado un Cv igual a 34.32%, es decir los juicios tuvieron una distribución normal.

El juez que valoró como no suficiente el estándar sugirió que se integrara el indicador “Conforma una red colaborativa de aprendizaje convocando a docentes y directivos de su ámbito de influencia” (Juez_5). No obstante, en el grupo de trabajo que se realizó en el estudio dos para hacer una primera validación de contenido se consideró que no se le podría evaluar al ATP en función de sí es él mismo quien conforma las redes de aprendizaje, puesto que las condiciones propias de algunos contextos dificultan dicha tarea y pueden ser cuestiones que no dependen solo del ATP. En este sentido, lo que sí se aseguró es que uno de los indicadores expresará que el ATP participa en este tipo de redes, sin ser necesariamente él quien la conformó.

Relevancia del indicador B.3.1.2. Otro caso en que las respuestas presentaron una distribución normal es la relevancia del indicador (B.3.1.2) “Elabora sus trayectos de asesoría en reuniones colegiadas con otros agentes educativos del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela”. Uno de los jueces lo consideró no relevante (1), otro relevante (4), mientras que los otros ocho participantes lo consideraron muy relevante (5). Dado que no se hicieron

observaciones para modificar el estándar o justificar su eliminación y los otros jueces lo consideraron como relevante, este indicador se mantuvo en el perfil.

Sugerencias de mejora. En algunos casos en que las respuestas presentaron un alto grado de acuerdo también se realizaron modificaciones en los estándares o indicadores, a partir de las sugerencias de los jueces. Dichos cambios no modificaron de forma sustancial el perfil, pero si ayudaron a precisar con mayor claridad los estándares e indicadores de las competencias.

En total se recibieron 110 comentarios que se clasificaron de acuerdo con los criterios de evaluación: (a) congruencia, (b) relevancia, (c) claridad y (d) suficiencia. En la tabla 37 se presenta la definición de dichos criterios y dos ejemplos de las sugerencias que se categorizaron en cada uno.

Tabla 37. Criterios de clasificación de los comentarios

Criterios	Definición	Ejemplos
Congruencia	Comentarios que se refieren a la consecuencia entre la competencia y los estándares e indicadores correspondientes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Explica no es congruente en el parámetro de comprende (Juez_5).</i> • <i>En el primer y segundo indicador se mencionan modelos de formación continua y en el A.3.3.3 se habla de un modelo (Juez_10).</i>
Relevancia	Comentarios que se refieren a la importancia de la información solicitada para el desarrollo de la práctica asesora.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esta dimensión sin duda es una de las más importantes, puesto que guían parte del trabajo del ATP será sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Me parecen muy oportunos los indicadores que se muestran (Juez_6).</i> • <i>Los indicadores establecidos están pegados a la realidad de lo que debe ser un asesor (Juez_1).</i>
Claridad	Comentarios que se refieren a la comunicación objetiva de las competencias, estándares e indicadores, es decir que solo haya una interpretación posible.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En cuanto a la claridad considero que se pueden hacer adecuaciones con la redacción: quizá utilizando algunos nexos (Juez_9).</i> • <i>El indicador o indicadores deben ser más explícitos (Juez_1).</i>
Suficiencia	Comentarios que se refieren a incluir estándares o indicadores para describir con mayor precisión cada competencia.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Agregar indicador: identifica los enfoques por asignatura que marcan los programas de estudio de la educación básica (Juez_3).</i> • <i>Incluir un indicador más que deje claro que lo sabe manejar (Juez_6).</i>

Si bien solo se les pidió a los participantes que evaluaran de manera cuantitativa los estándares respecto al criterio suficiencia, también realizaron comentarios sobre la relevancia y claridad de éstos.

Los integrantes del comité de validación realizaron 42 comentarios para mejorar los estándares. En la tabla 38 se presentan la cantidad y porcentaje de sugerencias referidas a cada uno de los criterios de evaluación, por dominio.

Tabla 38. Tipo de sugerencias para mejorar los estándares por dominio

Dominios	Relevancia		Claridad		Suficiencia		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A. Responsabilidades Profesionales	5	11.6	4	9.3	14	32.6	23	53.5
B. Asesoría y acompañamiento	2	4.7	-	-	10	23.3	12	27.9
C. Formación continua de docentes y directivos	2	4.7	-	-	1	2.3	3	7.0
D. Evaluación Educativa	1	2.3	-	-	4	9.3	5	11.6
Total	10	23.3	4	9.3	29	67.4	43	100.0

Además, señalaron 68 sugerencias para mejorar los indicadores. La tabla 39 muestra la cantidad la cantidad y porcentaje de los comentarios que se recibieron por dominio.

Tabla 39. Tipo de sugerencias para mejorar los indicadores por dominio

Dominios	Congruencia		Relevancia		Claridad		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A. Responsabilidades Profesionales	8	11.4	3	4.3	25	35.7	36	51.4
B. Asesoría y acompañamiento	-	0.0	1	1.4	23	32.9	24	34.3
C. Formación continua de docentes y directivos	2	2.9	-	0.0	1	1.4	3	4.3
D. Evaluación Educativa	-	0.0	1	1.4	6	8.6	7	10.0
Total	10	14.3	5	7.1	55	78.6	70	100.0

A continuación se especifican el tipo de comentarios que se realizaron en cada uno de los dominios y las modificaciones que se hicieron al perfil con base en éstos.

Dominio A. Responsabilidades profesionales. Este dominio es el más amplio puesto que aquí se precisan las habilidades y conocimientos transversales para la labor del ATP. En cuanto a la **relevancia** de los estándares los comentarios se centraron en resaltar la importancia de éstos para la tarea del ATP. Sobre la **claridad** los participantes resaltaron la precisión de los estándares; en el caso del A.2.1 se sugirió cambiar el verbo y en el A.3.1 se señaló que los indicadores debían ser más precisos. Respecto a la **suficiencia** en sus comentarios los participantes señalaron la falta de indicadores para describir el parámetro, en algunos propusieron cuales creían que era pertinente agregar.

En cuanto a la **congruencia** entre los estándares y los indicadores, los jueces identificaron casos en los que los verbos o conceptos principales no eran consecuentes. Así mismo, uno de los participantes hizo en que se revisara que los conocimientos planteados en este dominio se vieran reflejados a manera de acciones en el dominio de asesoría y acompañamiento. Sobre la **relevancia** de los indicadores se recibieron tres comentarios. En uno se enfatizaba en la importancia del indicador A.4.1.1 y en los otros dos un juez señaló que los indicadores A.7.2.2 y A.7.2.3 no le parecían relevantes. Respecto al criterio de **claridad** de los indicadores principalmente se propuso modificar los verbos con los que se iniciaba los indicadores e incorporar ideas o palabras clave para que solo hubiera una interpretación posible del enunciado.

En la tabla 40 se especifican las adecuaciones realizadas a este dominio.

Tabla 40. Modificaciones realizadas al dominio responsabilidades profesionales

Subdominios	Modificaciones
A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se agregó un indicador en los estándares A.1.2 y A.1.3, respectivamente. 2. Se corrigió la redacción del indicador A.1.1.2. 3. Se modificó el verbo del indicador A.1.3.1.
A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se reestructuró la redacción del parámetro A.2.4. 5. Se modificó la redacción de los indicadores A.2.3.2 y A.2.4.1. 6. Se cambió el verbo del indicador A.2.4.3.
A. 3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes	<ol style="list-style-type: none"> 7. Se modificó la redacción del parámetro A.3.1. y de los indicadores A.3.1.1, A.3.1.2, A.3.2.1 y A.3.2.2.

Subdominios	Modificaciones
A. 4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula	8. Se restructuró el estándar A.4.1. 9. Se modificó el verbo del indicador A.4.3.1 10. Se cambió el verbo y la redacción del indicador A.4.3.2 11. Se modificó la redacción del indicador A.4.3.3
A. 5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje	12. Se agregó un indicador al parámetro A.5.1. 13. Se modificó la redacción del indicador A.5.2.2. 14. Se fusionaron los indicadores A.5.3.3 y A.5.3.4. 15. Se cambió el verbo del parámetro A.5.4.
Tabla 40. Continuación	
A. 6 Habilidades de investigación para el desempeño de la asesoría	1. Se modificó la redacción de la competencia. 2. Se cambiaron los verbos de los estándares A.6.1 y A.6.2. 3. Se agregó un indicador al parámetro A.6.2. 4. Se modificó la redacción de los indicadores A.6.2.2 y A.6.2.4.
A. 7 Habilidades tecnológicas para el desempeño de la asesoría	5. Se eliminó el parámetro A.7.2 y sus indicadores.
A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual	6. Se cambió el orden de los indicadores del parámetro A.8.3. 7. Se modificó la redacción del indicador A.8.3.2.

Domino B. Asesoría y acompañamiento. Los dos comentarios que realizaron los participantes sobre la **relevancia** de los estándares se orientaron a señalar cualidades, por ejemplo un participante plateo sobre el estándar B.4.8: “*Los indicadores establecidos están pegados a la realidad de lo que debe ser un asesor*” (Juez_1). Respecto a la **suficiencia** de los estándares de este dominio los participantes señalaron la ausencia de indicadores referentes a la evaluación de las acciones desarrolladas en el marco del plan de asesoría. En este sentido se consideró necesario incluir un subdominio específico que hiciera referencia al seguimiento de las acciones de asesoría y acompañamiento. Además, se sugirieron indicadores para describir con mayor precisión los estándares.

Las sugerencias sobre los indicadores de este dominio se refirieron a mejorar su **claridad**. Se propuso modificar los verbos con los que inician, incorporar palabras clave que ayuden a describirlos con mayor precisión y modificar cuestiones de redacción. Además se realizó un comentario para señalar la **relevancia** del indicador B. 4. 6. 2.

Las modificaciones que se realizaron a este dominio se especifican en la tabla 41.

Tabla 41. Modificaciones realizadas al dominio asesoría y acompañamiento

Subdominios	Modificaciones
B. 1 Construcción de relaciones productivas de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se modificó el verbo de los indicadores B.1.1.2 y B.1.4.2. 2. Se modificó la redacción de los indicadores B.1.1.3, B.1.1.6 y B.1.2.3. 3. Se eliminó el indicador B.1.3.3.
B. 2 Identificación de necesidades de asesoramiento	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se reestructuró el indicador B.2.1.2. 5. Se agregó un indicador al parámetro B.2.2 6. Se cambió el orden de los indicadores del parámetro B.2.2. 7. Se modificó el verbo del indicador B.2.2.2.
B. 3 Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"> 8. Se eliminaron los indicadores B.3.2.3 y B.3.2.4.
B. 4 Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"> 9. Se eliminaron los indicadores B.4.1.2 y B.4.1.3. 10. Se eliminó el estándar B.4.4 y sus indicadores se incluyeron en el B.4.3. 11. Se cambió el orden de los indicadores del parámetro B.4.3. 12. Se agregaron dos indicadores al parámetro B.4.5. 13. Se eliminó el indicador B.4.5.1. 14. Se agregó un indicador al parámetro B.4.6. 15. Se modificó el verbo del indicador B.4.7.1. 16. Se modificó la redacción del indicador B.4.7.4. 17. Se cambió el orden de los indicadores del parámetro B.4.8.

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos. Solo se recibieron tres sugerencias para mejorar los estándares del dominio. Una respecto a la **suficiencia** que hacia énfasis en asegurar que las ideas establecidas en éstos se reflejen en los indicadores. Las otras dos estuvieron orientadas a señalar la **relevancia** del estándar C.3.3, por ejemplo uno de los participantes comentó *“Esta dimensión me parece muy importante además de que realza la pertinencia del parámetro con los indicadores”* (Juez_6).

Un participante realizó dos comentarios sobre la **congruencia** de los indicadores del estándar C.1.1. Señaló que el dominio hacía referencia tanto a docentes como directivos y que en los indicadores solo se plantea que deben conocer los principios de formación de docente. En este caso no se realizaron modificaciones a los indicadores, ya que en la literatura revisada solo se identificaron principios para la formación para docentes y puede entenderse

la labor directiva como una función que desempeñan algunos de ellos. En cuanto a la **claridad** de los indicadores uno de los participantes sugirió modificar la redacción del C.3.2.5, sin embargo, se consideró que la propuesta del participante se trataba de una idea distinta por lo que se mantuvo la redacción del indicador C.3.2.5 y se agregó el sugerido por el participante. En la tabla 42 se presentan las modificaciones que se realizaron en este dominio.

Tabla 42. Modificaciones realizadas al dominio formación continua de docentes y directivos

Subdominios	Modificaciones
C. 1 Diseño de acciones y materiales para la formación continua de docentes y directivos	<i>Ninguna modificación</i>
C. 2 Adaptación de programas para la formación continua de docentes y directivos	<i>Ninguna modificación</i>
C. 3 Imparte programas de formación continua de directivos y docentes	18. Se agregó un indicador en el parámetro C.3.2

Dominio D. Evaluación educativa. En este dominio se recibieron comentarios tanto para señalar cualidades de los componentes como para realizar mejoras. Uno de los jueces resaltó la **relevancia** del estándar D.2.2. Respecto a la **suficiencia** del estándar D.2.1 uno de los participantes señaló “*Muy completo este parámetro⁷ al igual que los indicadores que lo conforman (Juez_6)*” y se propusieron agregar dos indicadores al estándar D.3.1.

En los comentarios sobre la **claridad** de los indicadores los participantes propusieron ideas para complementarlos, sin embargo no se consideraron por que llegaban a ser redundantes. También se recibió un comentario para resaltar la **relevancia** del indicador D.2.1.3. La tabla 43 señala las modificaciones que se realizaron a este dominio a partir de los comentarios y sugerencias de los jueces.

⁷ Dado que a los estándares en la normativa vigente se les denomina parámetros en el trabajo de los comités se utilizó este término.

Tabla 43. Modificaciones realizadas al dominio evaluación educativa

Subdominios	Modificaciones
D. 1 Evaluación promovida por el sistema educativo	19. Se modificó el verbo del parámetro D.1.3 20. Se eliminó el indicador D.1.3.2
D.2 Evaluación formativa de las escuelas	<i>Ninguna modificación</i>
D. 3 Evaluación de su desempeño como asesor	21. Se agregó un indicador al parámetro D.3.3 22. Se eliminó el indicador D.3.3.2

Perfil del ATP. A partir de los resultados cuantitativos y cualitativos de la validación de juicios independientes se realizaron modificaciones al perfil resultado del segundo estudio.

El perfil final se conformó por cuatro dominios, 18 subdominios, 18 competencias, 58 estándares y 171 indicadores. En la tabla 44 se observa la cantidad de elementos que se registraron por dominio.

Tabla 44. Cantidad de elementos por dominio

Dominios	Competencias	Estándares	Indicadores
A. Responsabilidades profesionales	8	25	66
B. Asesoría y acompañamiento	4	17	57
C. Formación continua de docentes y directivos	3	7	29
D. Evaluación Educativa	3	9	19
Total	18	58	171

En el Anexo 9 se presenta el perfil del ATP resultado del tercer estudio. En dicho anexo se pueden consultar las competencias, estándares e indicadores de cada dominio.

En el siguiente capítulo se integran las conclusiones, aportaciones y sugerencias resultado de los tres estudios que formaron parte de este trabajo de investigación.

Capítulo V

*Conclusiones, sugerencias y
aportaciones*

Capítulo V. Conclusiones, aportaciones y sugerencias

La presente investigación tuvo como objetivo construir el perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP). El trabajo de investigación se dividió en tres estudios, en el primero se realizó una propuesta de competencias fundamentada en el análisis de las funciones del ATP planteadas en los documentos oficiales que definen la asesoría. En el segundo se revisaron las competencias y se elaboraron los estándares e indicadores del perfil del ATP en grupos de trabajo con los actores educativos involucrados en el proceso de asesoramiento. En el tercero se realizó la validación del perfil elaborado en el estudio anterior.

En este capítulo se integran las conclusiones resultado de los tres estudios presentados en esta tesis. Además, se exponen las aportaciones y sugerencias para siguientes investigaciones.

5.1 Conclusiones

Las conclusiones derivadas de los resultados de la presente investigación se dividen en las siguientes temáticas: (a) las funciones del ATP en los documentos oficiales, (b) el perfil del ATP desde una perspectiva sistémica, (c) los dominios del perfil del ATP, (d) las evidencias de validez de contenido referidas al proceso de construcción del perfil.

5.1.1 Las funciones del ATP en los documentos oficiales. Los resultados de la primera fase de investigación dan cuenta de que en sexenios de gobierno anteriores se publicaron documentos de manera oficial que intentaron orientar la figura del ATP. Sin embargo, se encontraron algunas problemáticas en dichos documentos que dificultan la comprensión del rol del ATP y el desarrollo de estrategias sistémicas que articulen la evaluación y la formación de estos actores educativos.

Por ejemplo, en los cinco tomos de la colección del SIRAAE se establecen referentes para el desempeño del ATP (competencias, estándares, criterios profesionales y funciones, entre otros). No obstante, se presentan de manera desarticulada por lo que la propuesta carece transversalidad, lo que dificulta la comprensión acerca de lo que se espera que realice el ATP. Además, carece de uniformidad la redacción de los criterios que forman parte de un referente; tal es el caso de los estándares, ya que algunos implican varias actividades, otros se plantean

a nivel general, mientras que otros representan acciones puntuales. En este sentido, es importante señalar que la forma en que se redactan y presentan los estándares es inconsistente con los planteamientos que realizan los expertos en el tema (Ingvarson, 2013; Jornet y Leyva, 2008; Stronge y Tucker, 2003).

Por su parte, los *Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica* que se emiten cada ciclo escolar en Baja California delimitan las actividades de los ATP, así como las de los docentes en sus diferentes funciones. Sin embargo, se identifican dos problemáticas relacionadas con estos lineamientos; por ejemplo que estos lineamientos carecen de precisión respecto a las fases o protocolos para el desarrollo de las tareas de asesoría y acompañamiento a las escuelas, docentes y directivos.

5.1.2 El perfil del ATP desde una perspectiva sistémica. El perfil planteado en la presente tesis puede ser útil como referente para el desempeño de la práctica del ATP y como mecanismo para articular políticas de formación continua y de evaluación, de bajo o alto impacto en la carrera docente, de manera que pueda dar atención a las demandas planteadas en la LGSPD (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) respecto a la figura del ATP.

Como referente para el desempeño, el perfil orienta la tarea de los asesores en la medida que cada nivel de descripción va siendo más específico respecto a las tareas que se espera que realice el ATP en cada dominio; incluso llega hasta precisar en los indicadores ejemplos concretos que clarifican el sentido de las competencias y estándares. Es importante señalar que los ejemplos que se establecen en el perfil a manera de indicadores no son un listado de acciones que debe realizar de manera “obligatoria”, sino que son ejemplos prácticos y observables que pueden ayudar a interpretar el significado de los estándares, que son aplicables a diversos contextos y dan pauta a la diversidad y la innovación en el desempeño de la labor del ATP.

El perfil del ATP permite identificar las competencias que requiere este actor educativo para llevar a cabo su tarea con éxito. En este sentido, es útil para orientar el diseño y acreditación de programas de formación. Así mismo, sirve como referente para que el propio ATP reflexione sobre su práctica de manera individual o con sus pares e identifique los conocimientos o habilidades que requiere fortalecer.

En cuanto al perfil como referente para la evaluación, puede servir como base para realizar evaluaciones de bajo o alto impacto en la carrera docente. Las evaluaciones de bajo impacto son aquellas que tienen fines formativos y sus resultados no tienen consecuencias en las condiciones laborales del docente. Las evaluaciones de alto impacto, tiene que ver con aspectos como el ingreso, promoción, permanencia y certificación para el desempeño de la función (Barrera y Myers, 2011). Es importante señalar que el perfil resultado de esta tesis hace referencia a un ATP en servicio, por lo que no podría ser un perfil para evaluar el ingreso a la función, no obstante a partir del establecimiento de niveles de desempeño pudiera precisarse un nivel más “básico” para evaluar el ingreso de docentes que no cuentan con experiencia como ATP, pero que desean desempeñar la función.

Cabe señalar que en los planteamientos de las leyes educativas que hacen referencia al ATP (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b, 2013d) se carece de precisión respecto al espacio desde el que laborará y cuál será la relación con los directores y supervisores que formen parte de este servicio del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Hasta ahora los ATP de Educación Básica se ha desempeñado en el sector o nivel educativo, centro de maestros, zona escolar o escuela. En este sentido el perfil que se planteó en este documento es un perfil genérico, que intenta recuperar las características generales que debe tener un ATP para desempeñarse desde cualquier instancia.

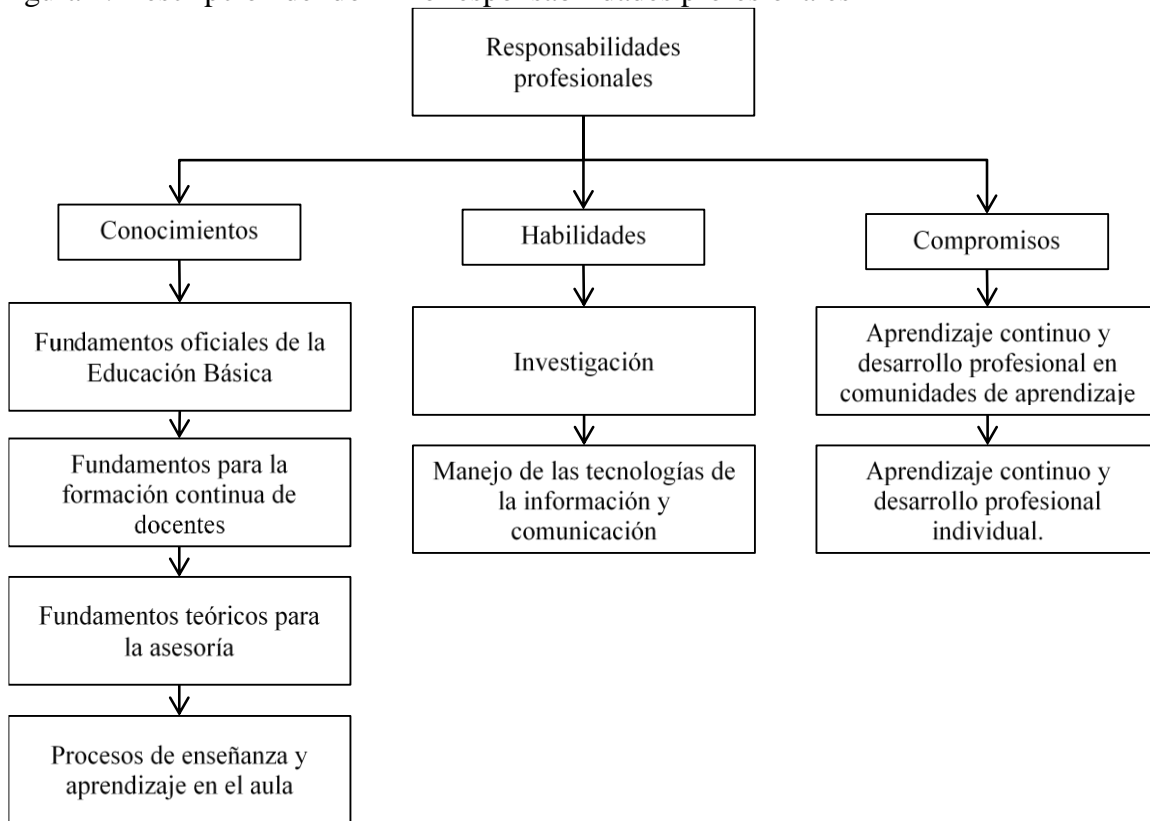
5.1.3 Los dominios del perfil del ATP. Los dominios en los que se categorizaron las funciones fueron cuatro: (a) asesoría y acompañamiento, (b) formación de directivos y docentes, (c) evaluación educativa y (d) responsabilidades profesionales.

Responsabilidades profesionales. Si bien las unidades de análisis que se categorizaron en este dominio no son propiamente funciones, especifican dos elementos que deben integrarse como parte indispensable de un perfil: conocimientos y compromisos profesionales. A partir de los planteamientos de los documentos revisados se identificaron los conocimientos transversales que debe tener el ATP para el desempeño de sus funciones. Se consideran transversales puesto que no son específicos de alguno de sus ámbitos de trabajo, sino que son indispensables para que este actor educativo se desempeñe en cualquiera de los dominios. Respecto a las responsabilidades profesionales, algunas refieren a los

compromisos que tiene el ATP con la comunidad educativa, mientras que otras se refieren a compromisos que tiene consigo mismo.

En la propuesta de competencias resultado del primer estudio este dominio se planteaba como el componente de cierre del perfil. Los participantes de los grupos de trabajo del segundo estudio consideraron que este dominio debía presentarse en primer término, puesto que incluye los conocimientos básicos, habilidades y compromisos profesionales del ATP fundamentales para el desempeño exitoso de este actor educativo. Los planteamientos de los participantes coinciden con los de Guerrero et al. (2012) quienes afirman que “la asesoría implica conocimiento” (p. 44), puesto que no se puede enseñar lo que se desconoce. En la figura 4 se observan los conocimientos, habilidades y compromisos para el desarrollo de su función.

Figura 4. Descripción del dominio responsabilidades profesionales



Fuente: Elaboración propia.

Los conocimientos, habilidades y compromisos planteados en este dominio son fundamentales para que el ATP realice las actividades que implican los tres ámbitos de acción que conforman el perfil del ATP: asesoría y acompañamiento, formación continua de directivos y docentes y evaluación educativa.

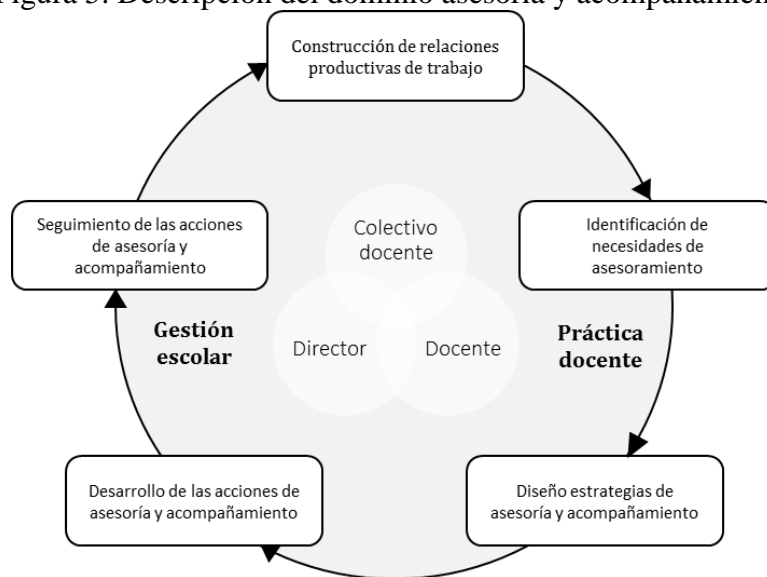
Asesoría y acompañamiento. En la definición de este dominio los participantes enfatizaron que la asesoría debería tener como fin la mejora del logro educativo y no la resolución de problemas como se planteó en el perfil propuesto al iniciar el estudio. Al respecto es importante reconocer que autores de otros países como Escudero (2012) han planteado que “la mejora de la educación merece ser considerada como un punto de referencia y destino del apoyo o asesoramiento pedagógico” (p. 15).

Asimismo, los modelos de apoyo técnico pedagógico de otros países de América Latina enfatizan en la mejora educativa como el propósito general de la asesoría (Chile, Ministerio de Educación, 2012a; Perú, Ministerio de Educación, 2014). En México, Guerrero et al. (2012) también afirmaron que el foco de la asesoría debe ser la mejora del aprendizaje y de la calidad de la educación. De igual manera la Ley General del Servicio Profesional Docente (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b) apunta a que el asesor debe consolidarse como un agente de mejora educativa en las escuelas.

La asesoría y el acompañamiento son tareas complejas y multidimensionales, por tres razones: (a) se desarrollan de manera individual o grupal, es decir, se puede asesorar a un maestro o directivo en particular o bien al colectivo docente de una escuela; (b) se pueden centrar principalmente en dos ámbitos, la gestión escolar y la práctica docente en el aula; y (c) parten de las necesidades y del contexto del sujeto o escuela al que se esté asesorando. En este sentido, el ATP requiere experiencia en docencia y gestión escolar, además de formación especializada para el trabajo con directivos o colectivos docentes y acompañamiento en procesos de innovación a nivel escuela o aula.

En la figura 5 se describe de manera gráfica la complejidad y multidimensionales del dominio asesoría y acompañamiento.

Figura 5. Descripción del dominio asesoría y acompañamiento.



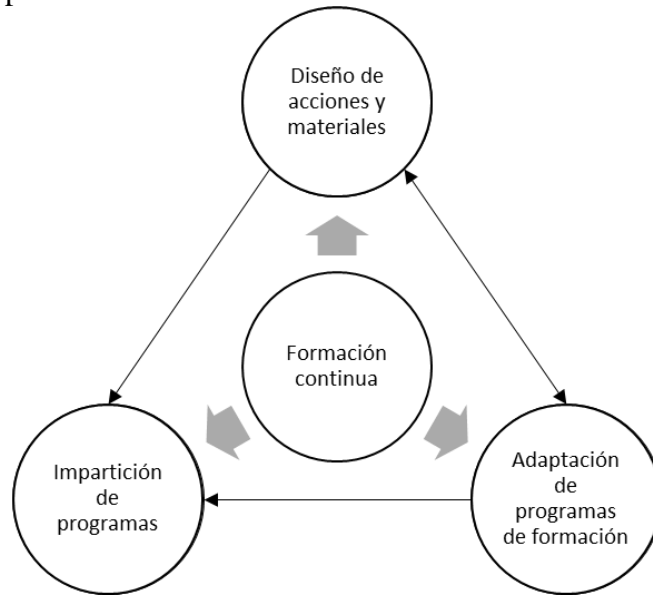
Fuente: Elaboración propia.

Además de la asesoría y el acompañamiento, la formación de directivos y docentes a partir de cursos o talleres contribuye al logro de la mejora educativa, de ahí que el siguiente dominio del perfil se refiere a las competencias para realizar dicha actividad.

Formación de directivos y docentes. Tradicionalmente una de las acciones que realizan los ATP es la difusión de los componentes de las reformas educativas o los programas de apoyo a escuela, a partir de cursos o talleres. Los planteamientos de los autores reconocidos en el tema, los documentos revisados en el análisis de contenido y los participantes de los grupos de trabajo con los docentes enfatizaron la importancia de que las acciones de formación se fundamenten o bien se adapten a las prácticas cotidianas y el trabajo en colectivos escolares (Aguerrondo y Vezub, 2011).

En este sentido, la propuesta de perfil planteada en esta investigación apunta a que el ATP posea competencias para diseñar acciones y materiales, así como para adaptar los programas de formación establecidos desde la SEP o el Sistema Educativo Estatal, a fin de que éstos respondan a las necesidades y el contexto de quienes participaran en los cursos o talleres que imparta el ATP. En la figura 6 se muestra la relación entre las competencias que implica el dominio formación continua de directivos y docentes.

Figura 6. Descripción del dominio formación continua de directivos y docentes



Fuente: Elaboración propia.

La formación continua a partir de talleres o cursos, al igual que asesoría, implica identificar las necesidades de formación de los colectivos docentes y dar seguimiento al logro de metas, de ahí que el siguiente dominio del perfil del ATP que se plantea en esta propuesta es la evaluación educativa.

Evaluación educativa. De acuerdo a los resultados del análisis de contenido, la evaluación es una actividad sustancial que deberían realizar los ATP para identificar las necesidades de las escuelas de educación básica y dar seguimiento a los resultados de las evaluaciones realizadas por la SEP. Al respecto, es importante señalar que las acciones que se plantean en este dominio se refieren a tareas de evaluación con fines formativos y no a su participación en evaluaciones con consecuencias de alto impacto en la carrera docente.

La evaluación no es una función “nueva” para el ATP, sino que es una función que ya realizan. Reconocer la trascendencia de esta actividad como parte de las tareas de este actor educativo le ayudará a llevarla a cabo de manera más sistemática (OCDE, 2010b) y a tener más elementos para definir las acciones de asesoría, acompañamiento y formación continua de directivos y docentes.

Al igual que en el caso de la asesoría, la mejora educativa merece ser considerada el punto de llegada y partida de la evaluación, tal como se presenta en la figura 7.

Figura 7. Descripción del dominio evaluación educativa.



Fuente: Elaboración propia

El perfil del ATP presentado en este documento cuenta con evidencias de validez de contenido, las cuales se precisan a continuación.

5.1.4 Evidencias de validez de contenido referidas al proceso. De acuerdo con la *American Educational Research Association* (1999), una de las evidencias de validez de contenido es la idoneidad en el proceso de construcción. En este sentido se resaltan varios factores del proceso de construcción del perfil del ATP presentado en este trabajo que brindan evidencias de validez de contenido.

Fundamentación teórica. Uno de los criterios para considerar un perfil válido es que éste parta de una teoría respecto al tema en cuestión. En este caso, para la construcción de la propuesta de competencias del primer estudio se planteó desde la idea de la asesoría para la mejora educativa (Aguerrondo y Vezub, 2011; Domingo, 2012; Escudero, 2012; Guerrero et al., 2012). En particular se tomaron como referencia dos elementos del “*Modelo de proceso de desarrollo del centro escolar*” (Domingo, 2012): (a) las fases del asesoramiento y (b) los parámetros de contextualización, flexibilidad y colaboración horizontal en la práctica del ATP.

Características de los participantes. Un factor que aporta evidencia de validez de contenido al perfil del ATP son las características de los participantes, como lo mencionó Leyva (2004). Se considera que los participantes en la elaboración del este perfil aportan evidencias de validez de contenido por las siguientes razones:

- Participaron docentes que fueron seleccionadas con base en su reconocimiento profesional. Es decir, se convocó a quienes fueron identificados por sus compañeros como personas con experiencia de más de cinco años en servicio, académicos profesionales, con dominio de las políticas educativas y el tema de asesoría técnica pedagógica.
- Participaron docentes en diferentes funciones, es decir, frente a grupo, directivos, supervisores o ATP, lo que permitió recuperar la perspectiva de los “receptores” de la asesoría y de los actores que la realizan, así como de su autoridad inmediata.
- Participaron actores de los diversos niveles y modalidades educativas. Esto fue importante puesto que este perfil se planteó como genérico (Ingvarson, 2013), es decir, aplicable para los ATP de Educación Básica independientemente de la instancia, nivel o modalidad en la que se desempeñe.
- Participaron docentes de los cinco municipios o delegaciones de la entidad. Para recuperar las necesidades de los docentes en los diversos contextos fue importante que se implicaran en la construcción del perfil actores educativos que se laboraran del área urbana, rural y zonas periféricas de los municipios.

La participación de los docentes, en sus diversas funciones, favorece que reconozcan el perfil como propio, como un referente válido que refleja su experiencia, intereses y necesidades. Al respecto, la OREALC/UNESCO (2013) planteó que es fundamental que la definición de los perfiles docentes sea válida y sea consensuada por los mismos actores. En países como Australia, son las asociaciones de docentes elaboran los perfiles o estándares (Ingvarson, 2013), sin embargo en México no se cuenta con alguna institución similar, por lo que es sumamente importante que las instancias desde la que se elaboren los perfiles consideren la participación de los actores educativos.

Procedimiento empleado en la construcción del perfil. Otro factor que da evidencia de la validez de contenido del perfil presentado en este documento es el procedimiento que

se siguió en su construcción. La idoneidad en el proceso puede fundamentar la validez de contenido, tal como lo plantearon la *American Educational Research Association* (1999) y Leyva (2004). Al respecto se resaltan los siguientes aspectos:

- Los participantes al iniciar las reuniones de trabajo recibieron información acerca del proyecto que les ayudó a clarificar la tarea. Además se capacitaron sobre cuestiones técnicas básicas para la revisión de las competencias y la redacción de los estándares e indicadores.
- El trabajo de los docentes tomó como base una propuesta de competencias elaborada a partir de un análisis de los documentos oficiales y la literatura sobre asesoría (Aguerrondo y Vezub, 2011; Domingo, 2012; Escudero, 2012; Guerrero et al., 2012), la cual contaba con la aprobación de tres expertos en el tema de evaluación educativa, con experiencia en la elaboración de perfiles, competencias y estándares.
- El proceso implicó momentos en los que los participantes trabajaron en subgrupos para agilizar la construcción del perfil, sin embargo después se revisaban los resultados a partir de grupos de trabajo en el que participaban los actores en conjunto. Dichos grupos fueron espacios para el intercambio de opiniones entre los participantes respecto a la función del ATP, que permitieron recuperar el contexto cotidiano en el que se desarrolla la práctica de asesoramiento desde la perspectiva de los actores educativos.
- La redacción de los componentes de la propuesta de perfil realizada por los primeros dos comités fue revisada por el equipo de investigación.
- Los resultados del proceso de revisión del equipo de investigación fueron validados por cinco representantes de los comités académico y técnico, para asegurar que se hayan mantenido las ideas planteadas por los participantes de los dos comités.
- El perfil propuesto por los docentes en el segundo estudio fue validado por el método de juicios independientes de expertos. Los resultados de este proceso dieron evidencia de que en general los estándares e indicadores que integran el perfil eran claros, congruentes, relevantes y suficientes.

Condiciones en las que se desarrolló el proceso. Otro factor que otorga validez de contenido al perfil son las condiciones en las que se desarrollaron los grupos de trabajo. Las sesiones de trabajo con los actores educativos se realizaron en un ambiente de cordialidad, profesionalismo y respeto. Para lograr este clima fue importante que los integrantes del equipo de investigación reconocieran la centralidad de la participación de los actores educativos en el proceso de construcción del perfil; y que los propios docentes reconocieran la experiencia de sus pares, lo que se favoreció con la presentación de cada docente y la realización de una breve semblanza de su experiencia en servicio. Así mismo, fue importante que los integrantes del equipo de investigación mostraran dominio respecto al contexto en el que se desarrolla la asesoría, la política educativa y la elaboración de perfiles.

Para mantener condiciones óptimas para el trabajo, las participaciones de los docentes fueron moderadas por las integrantes del equipo de investigación. Además, durante el trabajo en subgrupos el equipo de investigación brindó orientación a los participantes para la resolución de dudas y mediar las diferencias.

La transparencia en el proceso de construcción. Finalmente, cabe destacar que la transparencia en el proceso también aporta evidencia de validez de contenido, como mencionó Leyva (2004). La elaboración del perfil del ATP se consideró transparente puesto que se fueron presentando a los participantes los cambios que se realizaron durante las diversas etapas de la construcción del perfil y que ahora se reportan en este documento. Es relevante la descripción del proceso y los resultados de la elaboración del perfil, puesto que como afirmó Meckes (2013) son escasas las experiencias en las que se documenta el proceso de construcción de los perfiles y las modificaciones realizadas durante su construcción.

5.2 Aportaciones

El método empleado para la elaboración del perfil del ATP puede ser un referente para elaborar perfiles de otros agentes educativos. Su valor principal es que a través de procedimientos cualitativos y cuantitativos permite recuperar los planteamientos de las políticas educativas y de la literatura respecto al tema, así como la experiencia y opinión de los ATP y los actores educativos que se relacionan con él en la práctica cotidiana.

El resultado de la presente tesis fue la propuesta de perfil del ATP que envió el Sistema Educativo Estatal de Baja California a la SEP, tal como lo establece la Ley General

del Servicio Profesional Docente (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013b). El perfil constituye un avance para el desarrollo de estrategias que consoliden la figura de este agente educativo dado que es un referente para (a) establecer un marco de actuación, ya que define las competencias y delimita las funciones de este actor; (b) definir los contenidos y competencias a desarrollar de los programas de formación para los ATP e (c) identificar los criterios para la evaluación del ingreso, la permanencia y la promoción en la función.

5.3 Sugerencias

Dado que el perfil presentado en este documento es un perfil genérico, pueden realizarse perfiles específicos para los ATP en sus diversas áreas de especialización. Por ejemplo, pueden desarrollarse perfiles de acuerdo al nivel, modalidad o instancia de trabajo de este actor educativo. Para la elaboración de los perfiles específicos de ATP pueden utilizarse tanto el método, como el perfil resultado de esta investigación.

Respecto al uso del perfil resultado de este trabajo como referente para la evaluación del ATP, es necesario que se definan los niveles de desempeño de cada estándar y se diseñe una estrategia de evaluación, así como los instrumentos necesarios a partir de procesos sistemáticos en los que participen expertos en evaluación y los propios actores educativos. De acuerdo con Ingvarson y Kleinhenz (2006) un “paquete” completo de estándares debe establecer los niveles de desempeño y los instrumentos por medio de los que se hará la evaluación del perfil.

Además de las evidencias de validez de contenido referidas al proceso de construcción, la *American Educational Research Association* (1999), establece diversos procedimientos para dar evidencias de validez de este tipo. Se sugiere que al desarrollar mecanismos de evaluación a partir de este perfil se realice un pilotaje de los instrumentos, con la finalidad de identificar los indicadores más apropiados para la operacionalización del perfil del ATP y se realice un análisis del funcionamiento diferencial para identificar los ítems que resulten desproporcionalmente más difíciles para ciertos subgrupos de la población evaluada.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Leadership for Effective School Improvement: Support for Schools and Teachers' Professional Development in the Latin American Region. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *Free Preview International Handbook of Leadership for Learning*, Springer International Handbooks of Education (Vol. 25). Springer. Recuperado a partir de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/Aguerrondo-Vezub-Handbook-BA-espanol-Asesoramiento-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes.pdf>
- American Educational Research Association. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: Autor.
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los centros escolares. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). México: SEP-OEI.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). México: SEP-OEI.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Chile: PREAL.
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?*. Chile: Ocho libros. Recuperado a partir de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/ATE_en_chile.PDF
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). México: SEP-OEI.
- Bonilla, O., Hernández, R. y Romero, E. (2006). Colectivo Xangari: Una experiencia de autoformación de asesores en y desde la acción. En SEP-OEI (Eds.) *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México* (pp. 111-128). México: Autor.
- Bunk. (1994). "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14.
- Calvo, B. (2007). Los asesores técnico- pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. Presentado en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México: COMIE-UADY. Recuperado a partir de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>

- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (43), 805-814.
- Cano, E. (2012). Conceptualización y evaluación de competencias docentes. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (coords.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior* (pp. 309-338). México: ReDECA-Juan Pablo Editor.
- Celis, M. (2012). Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencias preliminar con base en el modelo de gestión escolar de fundación Chile. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (coords.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior*. México: ReDECA-Juan Pablo Editor.
- Chile, Gobierno de Chile (2011). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2012a). *Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2012b, octubre). Manual de Buenas Prácticas. Autor. Recuperado a partir de http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2013021112071709900.Manual_ATE.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2014, abril). Minuta Informe Metodología de Ordenación. Recuperado a partir de https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Ordenacion/Minuta_Informe_Metodologia_Ordenacion.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (s.f.). Asesoría Técnico Pedagógica Ministerial. Recuperado agosto 6, 2014, a partir de <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/11247ae1-0c2d-e211-8986-00505694af53>
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. A. (2014). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>
- Danielson, C. (2013). *The framework for Teaching. Evaluation Instrument*. Estados Unidos: The Danielson Group.
- Domingo, J. (2012). Funciones de asesoramiento. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución* (3.ª ed., pp. 183-202). España: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2012). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución* (3.ª ed., pp. 15-50). España: Octaedro.

- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Estados Unidos: Routledge.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 83-106.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2013a). Ley General de Educación. Recuperado a partir de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado a partir de <http://www.reformaeducativa.sep.gob.mx/pdf/LGSPD.pdf>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2013c). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado a partir de <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2013d). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2014, marzo 7). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
- Guerrero, C., Bonilla, O., Gutiérrez, H., Santillán, M., Moreno, J. y Pérez, L. (2012). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la Gestión y la Mejora Educativa*. México: Somos maestros.
- Guerrero, E. (2012). *Competencias del egresado de la licenciatura en pedagogía en la Universidad Veracruzana de México* (Tesis doctoral). España: Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24557/1/2162141x.pdf>
- Hernández, V., Santana, L. y Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 287-304.
- Ingvarson, L. (2007). ¿Por qué los estándares son importantes para la profesión docente? Recuperado a partir de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/presentaciones/Conferencia-Ingvarson.pdf>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, (38), 22.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de educación*, (340), pp. 265-298.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: OIT, CINTERFOR.

- Jornet, J., González, J., Suárez, J. y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 125–145.
- Jornet, J. y Leyva, Y. (2008). Estándares para la evaluación de las escuelas. Presentado en Primera reunión internacional de evaluación en Educación Media y Superior, Veracruz, México.
- Kohlbacher, F. (2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>
- Leyva, Y. (2004). *Evaluación de Competencias Médicas: Validez de constructo de pruebas criteriales* (Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Leyva, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*, 33(131), 131-154.
- Leyva, Y. E. L. (2010). La Evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 232-245.
- Leyva, Y. y Jornet, J. (2006). El perfil del evaluador educativo. Recuperado a partir de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2632/NNumero07.pdf
- Lombardí, G. y Abrile, M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). Argentina: OEI-Fundación Santillana.
- López, R. (2006). Profesionalización de los funcionarios y equipos técnicos responsables de la formación continua: Avances y desafíos. En SEP-OEI (Eds.) *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México* (pp. 97-110). México: Autor.
- López, Y., Reyes, N. y Guerra, J. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. Presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE-Universidad Veracruzana.
- Meckes, L. (2013). Estándares y formación docente inicial. Borrador para discusión. Recuperado octubre 29, 2013, a partir de <http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/actividades/EST%C3%81NDARES%20Y%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20INICIAL%20Borrador%20Lorena%20Meckes.pdf>

- Meza, M., Vázquez, M. y Cordero, G. (2008). Las funciones del asesor técnico pedagógico. Análisis de la documentación oficial. Presentado en I Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, Baja California, México: UABC.
- Murillo, P. (2005). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. *Educare*, 5(2), 44-57.
- OCDE (2010a). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- OCDE (2010b). *Specific Policy Recommendations on the Development of a Comprehensive In-Service Teacher Evaluation Framework*. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>
- OCDE (2013, diciembre). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. Recuperado a partir de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK/P\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK/P(2013)14&docLanguage=En)
- Oliveira, D. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente.... *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI-Fundación Santillana.
- OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.
- Paredes, S. (2006). Hacia la profesionalización de la función asesora. *SEP-OEI (Eds.) Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México* (pp. 69-83). México: Autor.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf>
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en psicología*, 23(10-111), 87-101.
- Perú, Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú: Autor.
- Perú, Ministerio de Educación (2014). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Autor. Recuperado a partir de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/wp-descargas/2014/01_Protocolos_acompamiento.pdf
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa". *IC- Investigación Cualitativa. Red de recursos académicos en investigación cualitativa*.

- Reyes, N. (2008). *El Asesor Técnico Pedagógico y sus posibilidades de influencia en la cultura institucional*. San Luis Potosí, México.
- Reyes, N. y López, Y. (2009). *La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de SAN LUIS POTOSÍ: una mirada procesual y situacional*. Presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE-Universidad Veracruzana.
- Sánchez, R., Cordero, G. y Bocanegra, N. (2009). *El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función*. Presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE-Universidad Veracruzana.
- Santillán, M. V. (2006). *La profesionalización de funcionarios y equipos técnicos de formación continua. Iniciativas para su fortalecimiento*. SEP-OEI (Eds.) *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México* (pp. 85-96). México: Autor.
- SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: Autor.
- SEP (2008). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.
- SEP (2009). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.
- SEP (2010). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.
- SEP (2011a). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.
- SEP (2011b). *Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a las Escuelas de Educación Básica. Documento base*. México: Autor.
- SEP (2011c). *Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor.
- SEP (2012a). *Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor. Recuperado a partir de <https://www.google.com.mx/#q=coleccion+para+Sistema+Regional+de+Asesor%C3%ADa+Acad%C3%A9mica+a+la+Escuela>
- SEP (2012b). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.

- SEP (2012c). Criterios de Operación del Modelo de Gestión del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. *Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor. Recuperado a partir de <http://escuelaysalud.dgdie.basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2012/10/TCA1.pdf>
- SEP (2012d). Criterios para la Profesionalización de la Función Asesora del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. *Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor.
- SEP (2012e). Criterios para el seguimiento y la evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. *Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor.
- SEP (2012f). Criterios Normativos para el fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica. *Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor.
- SEP (2012g). Regiones para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. *Criterios para la Profesionalización de la Función Asesora del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Autor.
- SEP (2013c). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Autor.
- SEP (2014). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: Autor. Recuperado a partir de <https://www.google.com.mx/#q=perfil+indicadores+y+parametros+docentes>
- SEP, y OEI (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. México: Autor.
- Sistema Educativo Estatal (2013). *Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica para el ciclo escolar 2013-2014*. México: Autor.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.
- Stronge, J. y Tucker, P. (2003). *Handbook on Educational Specialist Evaluation. Assessing and Improving Performance*. Estados Unidos: Eye on Education.
- Tamez, R. y Martínez, F. (2012). *Las Reformas que necesita la Educación Mexicana. Propuesta en busca de consensos*. México.

- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Tinajero, G. (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18. Recuperado a partir de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/rt/printerFriendly/754/1416>
- Tobón, S. (2006). Aspectos basicos de la formación por competencias. Recuperado julio 2, 2013, a partir de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Universidad de Chile. (2010). Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa. Autor. Recuperado a partir de http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205252001200.publicacion_estandares_ate.pdf
- Uribe, M. (2012). Profesionalizar la dirección escolara potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (coords.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior* (pp. 339-376). México: ReDECA-Juan Pablo Editor.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. Recuperado a partir de http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista Prelac: Educacion para Todos*, 38-51. Recuperado de <http://denisevaillant.org/articulos/2005/RefEduPRELAC2005.pdf>
- Vázquez, M., Meza, M. y Cordero, G. (2012). La oferta formativa dirigida a asesores técnico pedagógicos en el catálogo nacional de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. Presentado en Primer congreso Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación, Yucatán, México: UADY.
- Vázquez, M., Meza, M., Cordero, G. y Patiño, X. (2012). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales (2008-2012). *Diálogos sobre educación*, 3(6), 1-14.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.

Woods, P. (2010). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.
Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Resultado del primer estudio: Matriz de competencias del perfil del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica

Competencias para la asesoría y el acompañamiento

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Construcción de una productiva relación de trabajo	Relaciones horizontales con docentes y directivos	1. Establecer relaciones con directivos y docentes en un plano horizontal y trabajo mediante el diálogo y el consenso por la mejora continua de la calidad de los aprendizajes.	Competencia para la construcción de relaciones productivas de trabajo Establece relaciones de empatía y de respeto con los diversos actores que integran la comunidad educativa para la promoción de una cultura de colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a partir del conocimiento sobre dinámicas grupales, el logro de consensos, la prevención de conflictos y resolución de problemas.
	Cultura de colaboración	2. Impulsar al interior de los centros escolares una cultura de colaboración como comunidades de aprendizaje permanente en donde se privilegia procesos de tutoría personalizada y aprendizaje colaborativo entre pares.	
		3. Asumir compromisos y responsabilidades compartidas de los resultados del trabajo colaborativo.	
		4. Promover y coordinar la participación de docentes y directores en las reuniones de consejo técnico escolar de manera colaborativa.	
Identificación de necesidades	Diagnóstico en gestión institucional (nivel zona o entidad)	5. Elaborar diagnósticos de zona.	Competencia para la identificación de necesidades de asesoría Comprende el contexto social, económico, cultural y educativo en el que se desarrolla la práctica (zona, escuela o aula) para identificar de necesidades de asesoría técnico pedagógica de los colectivos, directores y profesores, a partir de procesos sistemáticos en los que se tome en cuenta la opinión de los colectivos docentes.
		6. Identificar necesidades de apoyo técnico académico, a partir de las cuales se diseñe y planifique estrategias de asesoría diferenciadas para cada zona escolar o entidad.	
	Diagnóstico en gestión escolar (nivel escuela)	7. Conocer el universo de atención para que sea capaz de brindar asesoría in situ.	
		8. Realizar diagnósticos de escuela en los que se identifiquen las necesidades de perfeccionamiento en gestión escolar por cada centro educativo, a partir de los cuales se diseñe y planifique estrategias de asesoría diferenciadas para cada plantel.	
Diagnóstico en gestión pedagógica (nivel aula)	9. Realizar diagnósticos en los que se identifiquen las necesidades de apoyo técnico pedagógico, a partir de los cuales se diseñe y planifique estrategias de asesoría diferenciadas para los docentes.		

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Planificación de las acciones de asesoría y acompañamiento	Organización de las acciones de asesoría y acompañamiento	<p>10. Programar tareas de asesoría para optimizar tiempos y regiones geográficas.</p> <p>11. Elaborar una agenda mensual de acciones de acompañamiento y tutoría técnico pedagógica a los docentes de las escuelas bajo su responsabilidad.</p> <p>12. Asignar prioridad en tiempo, recursos y apoyos a las escuelas de más bajo nivel de desempeño.</p> <p>13. Incorporar en los planes de acompañamiento las agendas escolares acordadas con los colectivos docentes, identificando claramente jornadas específicas para esta tarea, así como las relacionadas con las evaluaciones, procesos de actualización y perfeccionamiento.</p>	<p>Competencia para la planeación de la asesoría Organiza la agenda de las actividades de asesoría para dar atención pertinente y oportuna a las escuelas de su competencia, tomando en cuenta el calendario escolar, los resultados de los diagnósticos de necesidades y las evaluaciones realizadas por el sistema educativo, a partir de procesos colegiados con su equipo de trabajo, autoridades y otros actores educativos.</p>
	Coordinación de sus actividades con autoridades y pares	<p>14. Coordinar sus acciones con su autoridad inmediata superior.</p> <p>15. Coordinar con otros asesores, supervisores y demás figuras educativas, el análisis de planes y proyectos a operar en su red de escuelas, considerando su efectividad para mejorar las prácticas escolares.</p> <p>16. Coordinar con otros asesores académicos la formulación colegiada de trayectos de asesoría académica pertinentes a la red de escuelas de la zona escolar.</p>	

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Diseño de estrategias de asesoría y acompañamiento	Estrategias de asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares	17. Formular estrategias de asesoría a colectivos escolares en el marco de las políticas federales y estatales.	Competencia para el diseño de estrategias de asesoría Desarrolla estrategias de asesoría y acompañamiento de acuerdo con las necesidades y contextos de los colectivos escolares, directores y profesores para propiciar la mejora educativa, en el marco de las políticas educativas federales y estatales y los planes y programas de estudio.
		18. Formular estrategias de asesoría a colectivos escolares adecuándolas a sus condiciones y características.	
	Estrategias de asesoría y acompañamiento a los directores	19. Diseñar estrategias de asesoría para directores en el marco de los planes estratégicos, incluyendo sus perspectivas y condiciones para hacer viables procesos de mejora.	
	Estrategias de asesoría y acompañamiento a los docentes	20. Formular estrategias de asesoría a docentes en el marco de las políticas federales y estatales.	
21. Formular estrategias de asesoría a docentes en el marco de los planes y programas de estudio de Educación Básica vigentes. 22. Formular estrategias de asesoría a docentes adecuándolas a sus condiciones y características.			

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento	Asesoría y acompañamiento a la escuela	23. Brindar asesoría pertinente a los colectivos escolares en el trabajo con los planes y programas de estudio de Educación Básica.	Competencia para la asesoría y acompañamiento de colectivos docentes Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y las prácticas educativas, de manera que se favorezcan la formación continua y desarrollo profesional de los profesores dentro de la escuela.
		24. Asesorar y acompañar de manera colegiada a las escuelas en la definición, desarrollo y seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar.	
		25. Acompañar a las escuelas en sus procesos de mejora académica de manera oportuna, pertinente y diferenciada de acuerdo con el contexto de cada escuela, considerando las experiencias, condiciones y necesidades particulares para el logro educativo.	
	Asesoría y acompañamiento a los directores	26. Asesorar a los directores de escuela en cuestiones relacionadas con la gestión escolar, en el marco de la ruta de mejora escolar, incluyendo sus perspectivas y condiciones para hacer viables procesos de mejora.	Competencia para la asesoría y acompañamiento de directores Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y apoyo a los directores orientados a la resolución de problemas y desarrollo de acciones para la mejora de la gestión escolar, así como la formación continua y desarrollo profesional de los directores en la escuela, a partir de relaciones horizontales de trabajo.
		27. Comprender los fundamentos teóricos de la asesoría a los centros escolares.	
	Asesoría y acompañamiento a los docentes	28. Acompañar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, para que cumplan con los propósitos educativos establecidos en el plan y programas de estudio vigentes.	Competencia para la asesoría y acompañamiento de profesores Desarrolla procesos sistemáticos de diálogo, diagnóstico y apoyo a los profesores de manera personalizada en la planeación, desarrollo, evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, para favorecer su formación continua y desarrollo profesional dentro de la escuela, a partir de relaciones horizontales de trabajo.
		29. Acompañar de manera oportuna, pertinente y diferenciada de acuerdo con el contexto de cada aula, considerando las experiencias, condiciones y necesidades particulares para favorecer las competencias profesionales de los docentes.	
		30. Asesorar a los docentes en el marco de los planes estratégicos escolares, incluyendo sus perspectivas y condiciones para hacer viables procesos de mejora.	
		31. Asesorar a los docentes en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación	

Competencias para la formación continua de docentes y directivos

Subdominio	Funciones	Competencia
Diseño de programas y materiales	32. Conocer los modelos, modalidades y principios para la formación de profesores. 33. Diseñar procesos de formación como diplomados y cursos o talleres. 34. Elaborar materiales de apoyo a la formación continua para los colegiados.	Competencia para la formación de profesores Domina los contenidos y estrategias de las propuestas formativas para impartir los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional del personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente, fuera de la escuela.
Desarrollo de la formación continua	35. Dominar los contenidos y estrategias de las propuestas formativas establecidas por el sistema educativo. 36. Conocer los procesos de aprendizaje de los profesores 37. Coordinar las acciones formativas de docentes y directivos, en apoyo a los propósitos y políticas educativas. 38. Impartir diplomados, cursos y talleres. 39. Evaluar los aprendizajes de los profesores y las acciones de formación continua.	

Competencias para la evaluación educativa

Subdominios	Funciones	Competencias
Evaluación promovida por el sistema educativo	40. Conocer los fundamentos oficiales para la evaluación educativa en México. 41. Participar en los procesos de evaluación promovidos por el sistema educativo.	Competencia para participar en procesos nacionales de evaluación educativa Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los profesionales de la educación y el logro educativo los estudiantes de Educación Básica que promueve el sistema educativo para la mejorara de las escuelas, de acuerdo con los fundamentos oficiales para la evaluación educativa.
Evaluación de las escuelas	42. Comprender los fundamentos teóricos de la evaluación educativa. 43. Conocer estrategias de evaluación para la detección de necesidades y el seguimiento de las escuelas. 44. Dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela para que cumplan con los propósitos educativos establecidos en el plan y programas de estudio vigentes.	Competencia para la evaluación de las escuelas Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación y seguimiento de las escuelas para identificar necesidades de asesoría y acompañamiento, a partir de instrumentos elaborados en colegiado en el marco de las políticas, planes y programas educativos, tomando en cuenta los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.
Evaluación del desempeño de directores y profesores	45. Comprender los fundamentos teóricos para la evaluación del desempeño profesional. 46. Formular indicadores de procesos académicos e instrumentos que permitan identificar avances en los desempeños de directivos y docentes. 47. Conocer estrategias de evaluación para la detección de necesidades y el seguimiento del desempeño de directivos y docentes 48. Implementar de mecanismos de evaluación continua, a fin de detectar las necesidades de asesoría académica de los docentes y directivos de las escuelas y zonas escolares de su ámbito de competencia.	Competencia para la evaluación del desempeño de directores y profesores Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación y seguimiento del desempeño de docentes y directivos, a partir de instrumentos elaborados en colegiado con base en los perfiles establecidos por el Servicio Profesional Docente y los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.
Evaluación de su desempeño como asesor	49. Realizar el seguimiento y evaluación de las repercusiones de la asesoría en la mejora educativa, a partir de la opinión de los usuarios de su servicio. 50. Utilizar la información que genera la evaluación para la toma de decisiones.	Competencia para autoevaluar su desempeño como asesor Realiza procesos de autoevaluación a partir de los criterios establecidos en el perfil del asesor técnico pedagógico y la opinión de los usuarios de su servicio, para reflexionar sobre su propia práctica y sus repercusiones en la mejora educativa para la mejora de su desempeño como asesor.

Competencias relacionadas con las responsabilidades profesionales

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Aprendizaje continuo y desarrollo profesional	Formación a partir de programas específicos para el fortalecimiento de la función asesora	51. Acreditar procesos de formación como posgrados, diplomados y cursos o talleres, con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales tendientes al cumplimiento de la función.	Competencia para su superación profesional Cursa los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional que oferta el sistema educativo para los profesores en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, así como la acreditar posgrados u otros programas de estudio que favorezcan el desarrollo de competencias para la asesoría.
	Formación a partir de comunidades de aprendizaje	52. Intercambiar constantemente aprendizajes, propuestas y procedimientos con otros asesores académicos. 53. Organizar estudios junto con otras redes de asesores y grupos académicos, que les permitan profundizar en la sistematización de sus análisis y en la formulación de los procedimientos de asesoría. 54. Participar en los procesos de los grupos de profesionalización de la práctica, en los que comparte sus conocimientos y aprende de los otros a través de los principios de la relación tutora.	Competencias para la formación de comunidades de aprendizaje Comparte experiencias y aprendizajes con otros profesionales de la educación, en un ambiente de respeto y tolerancia, mediante la constitución de comunidades de aprendizaje.

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Conocimientos para el desempeño de la asesoría	Fundamentos oficiales de la Educación Básica	55. Conocer las políticas educativas federales y estatales. 56. Conocer de la operación de los niveles y modalidades de la Educación Básica. 57. Dominar los planes y programas de estudio de Educación Básica, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo. 58. Conocer los perfiles de desempeño docentes y directores.	Competencia para el dominio de los fundamentos oficiales de la Educación Básica Comprende las políticas, planes y programas educativos vigentes, así como el contexto nacional de la Educación Básica, para el desarrollo de procesos de asesoría, formación y evaluación pertinentes a las normativas oficiales.
	Fundamentos teóricos para el desarrollo de estrategias de asesoría y acompañamiento	59. Comprender los fundamentos teóricos de la asesoría. 60. Conocer estrategias de tutoría académica 61. Conocer los fundamentos para el diseño de estrategias didácticas 62. Comprender los procesos de aprendizaje de estudiantes y profesores 63. Conocer los ciclos de desarrollo de los profesores	Competencia para la comprensión de los procesos de asesoría y acompañamiento Comprende los fundamentos teóricos del apoyo externo a los centros escolares y de los procesos de asesoría y acompañamiento individual, así como los conocimientos acerca la profesión docente que parten de los estudios sobre formación de profesores, para el desarrollo de las acciones pertinentes a las necesidades del contexto.
	Contenidos de la asesoría	64. Dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la enseñanza: planeación didáctica, diseño de ambientes de aprendizaje, contextualización del plan de estudios, elaboración de materiales. • Conducción: estrategias de motivación, uso de libro de textos y material instruccional, uso óptimo y distribución del tiempo y manejo de la disciplina en el aula. • Evaluación: monitoreo del trabajo en clase y evaluación de los aprendizajes. 	Competencia para el dominio de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula Domina conceptos, modelos y teorías educativas relacionadas con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, para brindar asesoría y acompañamiento a los docentes de manera informada.

Subdominio	Dimensión	Funciones	Competencias
Habilidades para el desempeño del ATP	Investigación	65. Desarrollar procesos de investigación en las escuelas para identificar buenas prácticas educativas 66. Desarrollar procesos de investigación para conocer experiencias educativas de otras entidades federativas o países	Competencia para la investigación Desarrolla procesos de investigación educativa en colegiado para identificar las buenas prácticas de gestión escolar, enseñanza aprendizaje y asesoría, con la finalidad de compartir las experiencias con otros asesores y escuelas.
	Manejo de las tics	67. Manejar las tecnologías básicas de la información y la comunicación (tics) 68. Conocer estrategias para el uso de las tics como herramienta para la enseñanza aprendizaje.	Competencia para el manejo de las tics Maneja las tecnologías de la información y comunicación y su uso educativo para promover su implementación en las escuelas como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje.
	Comunicación	69. Se comunica de forma oral de manera efectiva 70. Contar con habilidades para comunicarse en forma oral y escrita.	Competencias para la comunicación Posee habilidades para comunicarse de manera efectiva, en forma oral o escrita, con los diversos integrantes de la comunidad educativa, para establecer relaciones de cordialidad y un ambiente de colaboración.

Anexo 2. Cuestionario aplicado a los integrantes de los comités técnico, académico y de validación



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Proyecto: Perfil para el personal docente en funciones de asesor técnico pedagógico.

Ensenada, B. C. a Marzo de 2014

Estimado(a) maestro(a):

El presente cuestionario tiene el propósito de conocer su trayectoria profesional en el sistema educativo, así como su opinión sobre las funciones y perfil del Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Muchas gracias por su colaboración.

Indicaciones: Este cuestionario contiene preguntas abiertas y cerradas, le agradecemos que responda a cada una de ellas.

Datos Generales

1. Nombre _____

2. Sexo () M () F

3. Entidad de nacimiento _____

4. Fecha de nacimiento _____

5. Estado civil _____

6. Estudios realizados (titulado)	Entidad federativa en la que obtuvo el título
() Normal Básica	_____
() Normal Superior	_____
() Licenciatura	_____
() Especialidad	_____
() Maestría	_____
() Doctorado	_____

7. ¿En qué municipio labora?

- () Mexicali
- () Tijuana
- () Ensenada
- () Tecate
- () Rosarito

8. ¿En qué nivel educativo labora?

- () Preescolar
- () Primaria
- () Secundaria
- () Otro _____

9. ¿En qué modalidad?

- () Educación especial
- () Educación indígena
- () General
- () Telesecundaria
- () Otro _____

10. ¿A qué sistema pertenece?

- () Federalizado
- () Estatal

11. ¿Cuántos años tiene de servicio en el sistema educativo? _____ años

12. Funciones que ha desempeñado en el sistema educativo a los largo de su trayectoria.

Función	Años de experiencia
Profesor	_____
Subdirector	_____
Director	_____
Jefe de enseñanza	_____
Supervisor	_____
Asesor Técnico Pedagógico	_____

13. En caso de que haya sido comisionado como ATP, ha sido asesor de:

- () Escuela
- () Zona
- () Sector
- () Departamento
- () Centro de maestros
- () Programa de apoyo educativo
- () Otro _____

14. ¿Ha sido comisionado en otras funciones?

Comisión	Años de experiencia
_____	_____
_____	_____
_____	_____

15. ¿Qué funciones desempeña actualmente?

1ra plaza _____

2da plaza _____

16. ¿Ha participado en algún colegiado nacional, estatal o municipal?

- () Si
- () No

17. En caso de que la respuesta sea si, ¿En cuál o cuáles?

18. ¿Qué cursos de capacitación docente ha impartido en los últimos 5 años?

19. ¿Ha tenido alguna comisión en el sindicato? () Si () No ¿Cuál o cuáles?

Comisión	Años de experiencia
_____	_____
_____	_____

Instrucciones: Las siguientes preguntas tienen como objetivo conocer su opinión sobre las funciones y perfil del ATP. Agradecemos su respuesta.

20. ¿Qué es para usted un ATP?

21. Enliste en orden de prioridad cinco funciones que realizan los ATP

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

22. Enliste tres áreas o temáticas en las que a su juicio debe formarse un ATP para desempeñar su función. Utilice el espacio posterior de la hoja si es necesario.

1) _____

2) _____

3) _____

Anexo 3. Proyecto de investigación proporcionado a los participantes

Cuadernillo de trabajo para la definición del perfil del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica

Introducción

El perfil es un referente para el desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnico pedagógica (ATP). Este marco se elaborará a partir del trabajo colegiado entre profesores, directores de escuela, ATP y supervisores e inspectores de zona escolar, que representen las diversas modalidades y niveles educativos de los cinco municipios de la entidad.

En el perfil se establecerán de manera general las características de una buena asesoría, es decir lo que debe saber y hacer un ATP independientemente del contexto en el que se ubique para responder a las necesidades de las escuelas y profesores.

Contenido del cuadernillo

- 1.- Los cuatro dominios
- 2.- Definición de los dominios
- 3.- Dimensiones
- 4.- Instrucciones
- 5.- Tablas de trabajo

PROPUESTA DE TRABAJO

1.- Los cuatro dominios

A partir del análisis de las funciones del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica (ATP) que se establecen en los documentos oficiales se identificaron cuatro posibles dominios del perfil del ATP. En la figura 1 se presenta el modelo propuesto.



Figura 1
Dominios del perfil del ATP

Observaciones:

2.- Definición de los dominios

Cada uno de los dominios se define de la siguiente manera:

A. Asesoría y acompañamiento

- Funciones de apoyo externo que se brinda en los centros escolares de acuerdo con su contexto para la mejora continua. Se relacionan con los procesos de ayuda dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para resolver problemas asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas.

B. Formación continua de docentes y directivos

- Funciones relacionadas con la participación del ATP en el desarrollo de programas y procesos de formación continua de los directivos y maestros, que implican la impartición de cursos o talleres.

C. Evaluación Educativa

- Funciones que se relacionan con el desarrollo de procesos para la recolección y sistematización de información que sirva para valorar el logro de los objetivos propuestos e identificar la necesidades de asesoría de las escuelas, los docentes y directivos, así como para autoevaluar el desempeño del asesor y reflexionar sobre su práctica.

D. Responsabilidades profesionales

- Funciones referidas a los procesos para la adquisición de los rasgos deseables del perfil del ATP. Implican actividades en colectivo y otras que se desarrollan de manera individual. Así mismo, en este dominio se expresan los conocimientos y habilidades generales necesarios para el desempeño de la función. Las dimensiones de los dominios del perfil referencial del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica

Observaciones:

3.- Subdominios del marco

Cada uno de los dominios se dividió en subdominios para una mejor comprensión del modelo. En la figura 2 se presentan los subdominios del perfil del ATP.

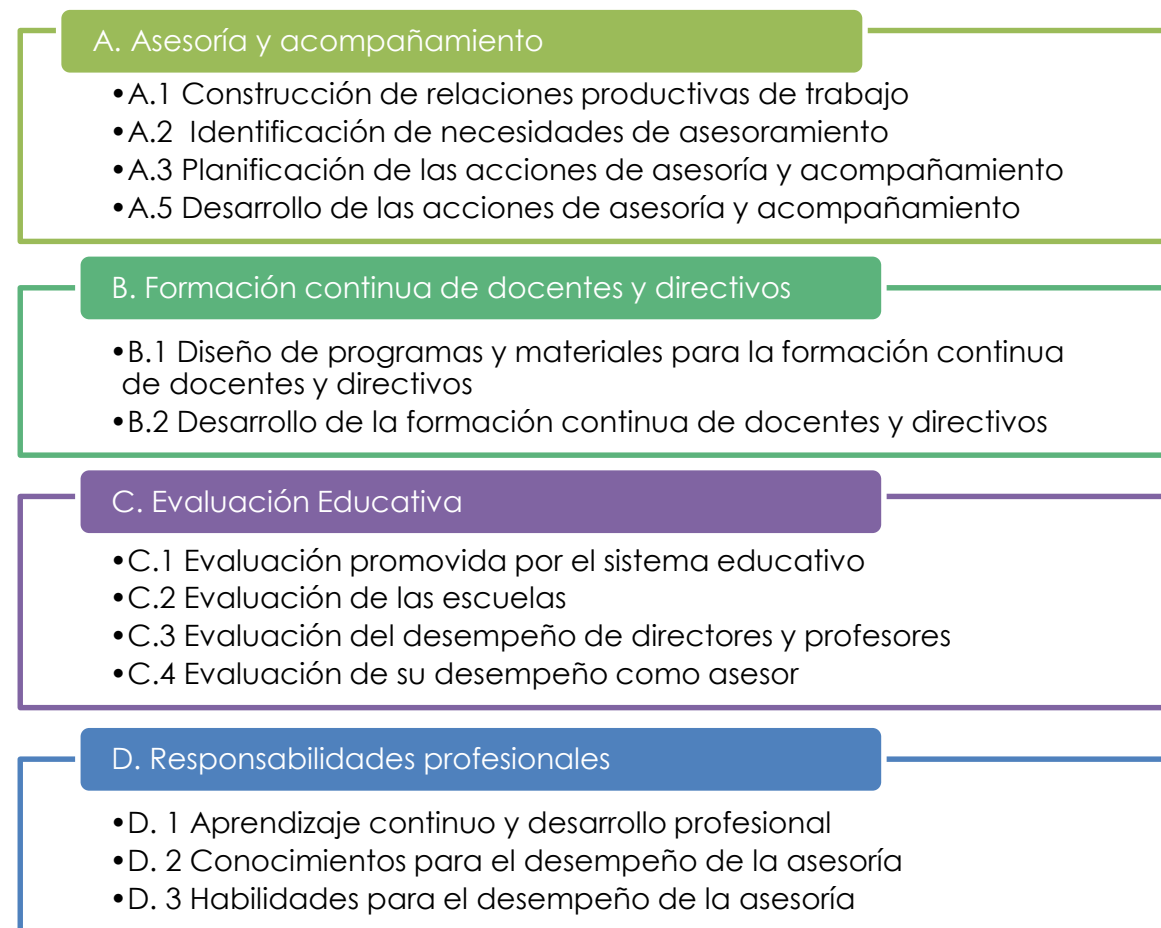


Figura 2
Subdominios del perfil del ATP

Observaciones:

4.- Instrucciones:

En el presente documento se realiza una propuesta de los dominios del desempeño del ATP y las funciones que desarrollan de acuerdo con un análisis de los documentos oficiales que definen la función de asesoría. A partir de esta revisión redactamos las competencias y algunos ejemplos de estándares que tendrían que tener los ATP para poder realizar dichas tareas. Lo que requerimos es que a partir de su experiencia profesional y conocimiento en el tema de asesoría revise las competencias y colabore en la redacción de estándares. Sienta la libertad de hacer ajustes y modificaciones tanto en las competencias como en los estándares.

El objetivo de este ejercicio es la construcción de un perfil del ATP que sirva de base para procesos de evaluación de su ingreso y desempeño, y para la construcción de programas de formación continua que fortalezcan sus competencias para la realización de las funciones que se consignan en este documento.

Anexo 4. Plantilla sobre la que trabajó el comité técnico para la redacción de los estándares

Dominio A. Asesoría y acompañamiento					
Subdominio	Dimensión	Funciones	Propuesta de Competencia	Observaciones a la Competencia	Estándares

Anexo 5. Plantilla sobre la que trabajaron los comités, técnico y académico, para la redacción de los indicadores

Dominio A. Asesoría y acompañamiento					
Dimensión	Subdimensión	Funciones	Competencia	Estándares	Indicadores

Anexo 6. Resultado del segundo estudio: Perfil del personal docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que domina los fundamentos oficiales de la Educación Básica</p> <p>Comprende las políticas, planes y programas educativos vigentes, así como el contexto nacional de la educación básica, para el desarrollo de procesos de asesoría, formación continua y evaluación pertinentes a las normativas oficiales.</p>	Demuestra conocimiento del marco normativo que regula la función de asesoría.	A. 1. 1 Identifica el marco normativo de la función asesora.
		A. 1. 2 Identifica las funciones de los actores que participan en el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SATE).
	Conoce la operación de los niveles y modalidades de la Educación Básica.	A. 1. 3 Diferencia las características y particularidades de los niveles y modalidades educativas de Educación Básica.
	Domina el plan y programas de estudio de Educación Básica.	A. 1. 4 Justifica la utilidad de los principios pedagógicos de la Educación Básica.
		A. 1. 5 Explica el sentido de las competencias para la vida que se espera desarrollar en los estudiantes de educación básica de acuerdo a su contexto particular de trabajo.
		A. 1. 6 Describe el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica.
		A. 1. 7 Describe el mapa curricular de la Educación Básica.
		A. 1. 8 Relaciona las competencias disciplinares, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados con el desarrollo de las competencias para la vida.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que comprende los fundamentos teóricos para la asesoría Comprende los elementos teóricos relacionados con la asesoría y acompañamiento a los centros escolares, docentes y directivos para el desarrollo de una práctica fundamentada.</p>	Comprende los conceptos básicos relacionados con el asesoramiento a los centros educativos.	A. 2. 1 Explica el concepto de asesoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
		A. 2. 2 Explica el concepto de acompañamiento, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
		A. 2. 3 Explica el concepto tutoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
	Reconoce las características de la función asesora de acuerdo a los diversos modelos de asesoramiento	A. 2. 4 Describe las características de diversos modelos de asesoramiento.
	Describe las etapas del proceso de asesoramiento.	A. 2. 5 Identifica las características de las etapas del proceso de asesoramiento.
		A. 2. 6 Reconoce las funciones a desempeñar en cada una de las etapas del asesoramiento.
	Justifica la implementación de diversas estrategias e instrumentos para el asesoramiento.	A. 2. 7 Identifica estrategias pertinentes a la fase de innovación en la que se encuentra la escuela.
		A. 2. 8 Clasifica las estrategias de asesoramiento de cada modelo.
		A. 2. 9 Propone estrategias pertinentes a la fase del proceso de asesoramiento.

Dominio A. Responsabilidades profesionales

Dimensión A. 3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes

Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que comprende los fundamentos teóricos para la formación continua de docentes Comprende los fundamentos teóricos de la formación continua de docentes y directivos para el desarrollo de acciones pertinentes a las necesidades y fundamentadas en la teoría.</p>	Explica el concepto de formación continua y sus diversas orientaciones conceptuales.	A. 3. 1. 1 Describe el concepto de formación docente desde sus diversas orientaciones conceptuales.
		A. 3. 1. 2 Identifica los principios de la formación continua de docentes.
	Analiza los aspectos que afectan el aprendizaje de los docentes y directivos en servicio.	A. 3. 1. 3 Identifica los factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional de los docentes y directivos en servicio.
		A. 3. 1. 4 Diferencia las fases del desarrollo de los docentes.
	Conoce diversos modelos para la formación continua de docentes.	A. 3. 1. 5 Describe las características de diversos modelos de formación continua de docentes.
		A. 3. 1. 6 Reconoce los propósitos de los modelos de formación continua de docentes.
		A. 3. 1. 7 Selecciona estrategias didácticas pertinentes al modelo de formación continua de docentes.

Dominio A. Responsabilidades profesionales

Dimensión A. 4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que domina los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula Domina conceptos, modelos y teorías educativas relacionadas con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, para brindar asesoría y acompañamiento a los docentes de manera informada.</p>	Conoce la aplicación de los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula, relacionados con planeación de la enseñanza.	A. 4. 1 Describe los elementos de una planeación didáctica.
		A. 4. 2 Distingue diversos modelos de planeación didáctica.
	Maneja los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de clase.	A. 4. 3 Describe las características de las etapas de una secuencia didáctica en la educación básica.
		A. 4. 4 Distingue diversas estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
		A. 4. 5 Indica estrategias que favorecen la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.
		A. 4. 6 Identifica la importancia del manejo efectivo del tiempo en el aula.
		A. 4. 7 Describe diversos materiales y recursos didácticos que se pueden utilizar para el aprendizaje de los estudiantes.
	Conoce los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula relacionados con la evaluación.	A. 4. 8 Caracteriza los diversos tipos de evaluación para evaluar el aprendizaje en el aula.
		A. 4. 9 Identifica las características de distintos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje en el aula.
		A. 4. 10 Describe los procedimientos para construir distintos tipos de instrumentos para evaluar el aprendizaje en el aula.

Dominio A. 5 Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que se forma en comunidades de aprendizaje Comparte experiencias y aprendizajes con otros profesionales de la educación, en un ambiente democrático, de respeto y tolerancia, mediante la constitución de comunidades de aprendizaje.</p>	Aporta las experiencias y aprendizajes adquiridos durante su desarrollo profesional como asesor a los distintos actores educativos.	A. 5. 1 Explica las experiencias y conocimientos adquiridos en su práctica asesora.
	Integra a sus prácticas de asesoría las experiencias y aprendizajes derivados de la interacción con los distintos actores educativos.	A. 5. 2 Ejemplifica la adaptación de aspectos aplicables a su práctica asesora en su contexto.
		A. 5. 3 Selecciona, de forma fundamentada, estrategias que son aplicables en su ámbito de influencia.
		A. 5. 4 Identifica las ventajas de contar con redes colaborativas de aprendizaje
	Promueve la constitución de redes colaborativas de aprendizaje para su formación profesional e intercambio de experiencias.	A. 5. 5 Describe diversas estrategias para formar redes colaborativas (círculos de estudio, foros, debates, paneles, entre otros).
		A. 5. 6 Participa en redes colaborativas de aprendizaje presenciales.
		A. 5. 7 Participa en redes colaborativas de aprendizaje en línea.
	Utiliza la estrategia de tutoría como herramienta de profesionalización.	A. 5. 8 Identifica el objetivo de la estrategia de tutorías.
		A. 5. 9 Describe las etapas metodológicas de la tutoría.
		A. 5. 10 Caracteriza las estrategias de tutoría para la mejora en contextos específicos.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 6 Habilidades para la investigación		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que desarrolla procesos de investigación Desarrolla procesos de investigación educativa en colegiado para identificar las buenas prácticas de gestión escolar, enseñanza y asesoría, con la finalidad de compartir las experiencias con otros asesores y escuelas.</p>	Demuestra el conocimiento de enfoques y conceptos para la investigación educativa.	A. 6. 1 Identifica los diversos enfoques de investigación educativa apropiados para el desarrollo de sus funciones.
		A. 6. 2 Clasifica los métodos de investigación educativa.
		A. 6. 3 Describe los tipos de investigación más apropiados para documentar la práctica educativa.
		A. 6. 4 Identifica técnicas de recolección de datos pertinentes a los objetivos de las investigaciones.
		A. 6. 5 Caracteriza diversas técnicas de análisis de datos para documentar las prácticas educativas y la gestión en las escuelas.
	Demuestra conocimientos para el desarrollo procesos de investigación educativa.	A. 6. 6 Describe las etapas de un proyecto de investigación (planteamiento del problema, justificación, definición de objetivos, marco teórico, método y análisis de resultados).
		A. 6. 7 Identifica el contenido y las características descriptivas de cada una de las etapas de un proyecto de investigación.
		A. 6. 8 Utiliza medios de difusión de los resultados de investigación acordes con los tipos de usuarios.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 7 Habilidades para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación		
Competencia	Parámetros	Indicadores
Un ATP que maneja las tecnologías de la información y comunicación Maneja las tecnologías de la información y comunicación para hacer eficiente su desempeño como asesor técnico pedagógico.	Utiliza la paquetería de oficina para hacer eficiente su trabajo.	A. 7. 1 Indica el uso de las herramientas básicas para el manejo de procesadores de texto.
		A. 7. 2 Reconoce el uso de las herramientas básicas de las hojas de cálculo.
		A. 7. 3 Describe las ventajas del uso de software para manejo de bases de bases de datos.
		A. 7. 4 Identifica las herramientas para elaborar presentaciones.
	Maneja dispositivos audiovisuales interactivos.	A. 7. 5 Identifica medios para realizar videoconferencias.
		A. 7. 6 Menciona las características de los medios para realizar videoconferencias.
		A. 7. 7 Describe los posibles usos de los medios para realizar videoconferencias.
	Maneja diversas fuentes de información académica en internet.	A. 7. 8 Selecciona información relevante para su práctica asesora en internet.
	Domina el manejo de los sistemas y bases de datos en línea del Sistema Educativo.	A. 7. 9 Maneja los sistemas de información y bases de datos en línea del sistema educativo estatal y federal.

Dominio A. 8 Responsabilidades profesionales		
Dimensión A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que orienta su formación individual para fortalecer sus competencias profesionales</p> <p>Participa en los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional que oferta el sistema educativo para los docentes en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, que favorezcan el desarrollo de competencias para la asesoría.</p>	Conoce la oferta de opciones formativas para la construcción de su trayectoria de desarrollo profesional.	A. 8. 1 Identifica los programas de formación que oferta el sistema educativo para fortalecer las competencias del asesor técnico pedagógico.
	Elige a partir de las necesidades detectadas las opciones de formación pertinentes.	A. 8. 2 Prioriza sus necesidades de formación y actualización para cumplir con la función de asesoría técnico-pedagógica.
		A. 8. 3 Selecciona, de forma fundamentada, los programas de formación de acuerdo a sus necesidades de formación y actualización.
	Transfiere la formación recibida a su ámbito de competencia.	A. 8. 4 Ejemplifica formas de aplicar los aspectos aprendidos en los programas de formación y actualización.
		A. 8. 5 Reconoce áreas de oportunidad para poner en práctica aspectos aprendidos durante la formación y actualización.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Dimensión B. 1 Construcción de relaciones productivas de trabajo		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que construye relaciones productivas de trabajo Establece relaciones de empatía y de respeto con los diversos actores que integran la comunidad educativa mediante la comunicación efectiva, la promoción de una cultura de colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a partir del conocimiento sobre manejo de grupos, el logro de consensos, la prevención de conflictos y resolución de situaciones problemáticas.</p>	<p>Genera relaciones de empatía y respeto en las comunidades escolares mediante la comunicación efectiva.</p>	B. 1. 7 Identifica estrategias y técnicas para una comunicación efectiva y asertiva.
		B. 1. 8 Caracteriza las estrategias de comunicación efectiva en los contextos escolares.
		B. 1. 9 Manifiesta una actitud tolerante y respetuosa en el manejo de grupo.
		B. 1. 10 Escucha con atención y de manera inclusiva las opiniones de todos los asesorados.
		B. 1. 11 Manifiesta una actitud de empatía ante las características y problemáticas de los colectivos.
		B. 1. 12 Reconoce las características de los interlocutores y las problemáticas que los afectan.
	<p>Impulsa el desarrollo de comunidades de aprendizaje en su ámbito de influencia.</p>	B. 1. 13 Describe las características de las comunidades de aprendizaje.
		B. 1. 14 Explica estrategias para lograr el aprendizaje entre pares a través de comunidades de aprendizaje.
		B. 1. 15 Identifica acciones viables para formar comunidades de aprendizaje.
	<p>Promueve el trabajo colaborativo con los diferentes agentes en su ámbito de influencia mediante su participación activa en los grupos de trabajo.</p>	B. 1. 16 Reconoce las diferencias profesionales de los integrantes del colectivo.
		B. 1. 17 Caracteriza los principios del trabajo colaborativo en el ámbito educativo.
		B. 1. 18 Describe experiencias exitosas de trabajo colaborativo en el ámbito educativo.
		B. 1. 19 Incluye a todos los integrantes del colectivo docente en las reuniones de trabajo colegiado
	<p>Previene posibles conflictos de intereses entre los docentes, los directivos y otros agentes educativos.</p>	B. 1. 20 Reconoce los riesgos que pueden afectar el buen clima de trabajo en su ámbito de influencia.
B. 1. 21 Utiliza técnicas para el manejo de conflictos de intereses entre los integrantes del colectivo de su ámbito de influencia.		
B. 1. 22 Describe situaciones en las que previno o resolvió conflictos de intereses en el contexto escolar.		

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Dimensión B. 2 Identificación de necesidades de asesoramiento		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que identifica las necesidades de asesoría Comprende el contexto social, económico, cultural y educativo en el que se desarrolla la práctica (zona, escuela o aula) para identificar las necesidades de asesoramiento de los docentes, escuelas y directivos, a partir de procesos sistemáticos en los que se tome en cuenta la opinión de los implicados.</p>	<p>Realiza diagnósticos de necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.</p>	B. 2. 1 Identifica la metodología para hacer diagnósticos y detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.
		B. 2. 2 Identifica tipos de diagnósticos de necesidades de asesoramiento.
		B. 2. 3 Argumenta la selección de estrategias para la detección de necesidades de asesoramiento.
		B. 2. 4 Adapta instrumentos para el diagnóstico de necesidades de asesoramiento de acuerdo a los objetivos planteados.
		B. 2. 5 Aplica instrumentos de diagnóstico para detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.
	<p>Analiza la información generada a partir del diagnóstico de necesidades de asesoramiento.</p>	B. 2. 6 Integra información útil para el diagnóstico de necesidades.
		B. 2. 7 Clasifica la información para jerarquizar prioridades de atención al colectivo.
		B. 2. 8 Sugiere ámbitos de mejora para atender las necesidades de asesoramiento identificadas.
		B. 2. 9 Explica al colectivo las necesidades de asesoramiento detectadas con el fin de tomar decisiones para su priorización.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Dimensión B. 3 Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que diseña estrategias de asesoría y acompañamiento Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento a partir de procesos colegiados con su equipo de trabajo para dar atención pertinente y oportuna a las escuelas, docentes y directivos, tomando en cuenta las políticas educativas, el contexto escolar y las necesidades de asesoramiento.</p>	Participa en reuniones colegiadas con otros agentes educativos para formular acciones de asesoramiento en su ámbito de influencia.	B. 3. 1 Considera en sus planes de asesoramiento las opiniones de los diversos agentes educativos que forman parte del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela.
		B. 3. 2 Elabora sus trayectos de asesoría en reuniones colegiadas con otros agentes educativos del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela.
	Planea las acciones de asesoramiento.	B. 3. 3 Selecciona de manera fundamentada el modelo de asesoramiento a utilizar.
		B. 3. 4 Establece metas y estrategias de asesoramiento de acuerdo a las necesidades detectadas en el contexto.
		B. 3. 5 Identifica los mecanismos para dar seguimiento a las estrategias establecidas para el cumplimiento de metas.
		B. 3. 6 Da seguimiento al logro de las metas del plan de acción con los implicados en el proceso de asesoramiento.
		B. 3. 7 Realiza las adecuaciones pertinentes al plan de asesoramiento a partir de las sugerencias de los involucrados en el proceso.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento

Dimensión B. 4 Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento

Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que asesora y acompaña a la escuela, directivos y docentes Desarrolla procesos sistemáticos de apoyo a las escuelas, directivos y docentes orientados a la mejora y resolución de situaciones problemáticas asociadas a las prácticas educativas y de gestión escolar conforme a las políticas educativas vigentes, al contexto escolar y las necesidades de asesoramiento detectadas.</p>	Acompaña a las escuelas en la elaboración, implementación y seguimiento de la Ruta de Mejora, de acuerdo a las necesidades y contexto escolar.	B. 4. 1 Describe los elementos básicos de la Ruta de Mejora.
		B. 4. 2 Identifica alternativas de apoyo para el seguimiento de la Ruta de Mejora de las escuelas.
		B. 4. 3 Identifica las características de los diversos programas de apoyo a la escuela.
		B. 4. 4 Da seguimiento a las acciones de la Ruta de Mejora.
	Acompaña a los directivos en la implementación de la Ruta de Mejora.	B. 4. 5 Caracteriza las condiciones favorables y desfavorables para el cumplimiento de las metas planteadas en la Ruta de Mejora.
		B. 4. 6 Colabora con los directivos para la solución de problemas en la implementación de la Ruta de Mejora.
	Asesora en la aplicación del modelo de autonomía y gestión escolar propuesto por la SEP.	B. 4. 7 Describe el modelo de autonomía y gestión escolar.
		B. 4. 8 Reconoce los alcances y limitaciones del modelo de autonomía y gestión escolar en un contexto en particular.
	Impulsa el desarrollo de la autonomía de la gestión escolar.	B. 4. 9 Identifica los parámetros e indicadores de gestión escolar.
		B. 4. 10 Reconoce las características de los niveles de autonomía escolar.
		B. 4. 11 Reconoce las oportunidades de mejora para el desarrollo de la autonomía escolar.
	Asesora de manera pertinente y oportuna al directivo para que desarrolle acciones de acompañamiento a los docentes de su escuela	B. 4. 12 Explica los beneficios de diversas metodologías para la observación en el aula.
		B. 4. 13 Explica las estrategias para la asesoría y acompañamiento de docentes.
	Asesora en la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	B. 4. 14 Identifica la secuencia de los contenidos en las planeaciones didácticas de los docentes.
		B. 4. 15 Explica en forma fundamentada su valoración de las planeaciones didácticas.

	Asesora a los docentes en los procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de una clase.	B. 4. 16	Explica el proceso de negociación inicial que se establece con los docentes para realizar observación en el aula.
		B. 4. 17	Registra la práctica docente a partir de la observación realizada para identificar las necesidades de asesoramiento para la mejora.
		B. 4. 18	Aplica las estrategias de asesoramiento adecuadas a partir del análisis de la práctica en el aula (descripción de estrategias, clase demostrativa, aplicación de situaciones didácticas y asesoramiento colaborativo).
		B. 4. 19	Diseña materiales didácticos para propiciar el logro de los aprendizajes de los aprendizajes esperados.
		B. 4. 20	Elabora un informe sobre los resultados de la observación para retroalimentar al docente.
	Asesora en la evaluación de los procesos de aprendizaje.	B. 4. 21	Identifica estrategias e instrumentos para la elaboración de diagnósticos en el aula.
		B. 4. 22	Describe las características y funciones de una evaluación formativa.
		B. 4. 23	Caracteriza los instrumentos de evaluación propuestos en el plan y programa de estudio (rúbricas, lista de cotejo, registro anecdótico, pruebas escritas y orales, portafolio de evidencias, etc.).
		B. 4. 24	Describe el acuerdo vigente de evaluación del aprendizaje.
		B. 4. 25	Explica el uso apropiado de los resultados de la evaluación en el aula para la mejora.

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos		
Dimensión C. 1 Diseño de acciones y materiales para la formación continua de docentes y directivos		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que diseña de acciones de formación continua para los colectivos docentes Diseña acciones de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres), pertinentes a las necesidades de los colectivos, tomando en cuenta los principios y modelos para la formación continua de docentes.</p>	Comprende los principios básicos para la formación continua de docentes.	C. 1. 1 Identifica los principios básicos para la formación continua de docentes.
		C. 1. 2 Describe la aplicación de los principios básicos para la formación continua de docentes.
	Distingue modelos de formación continua de acuerdo a las necesidades de los colectivos docentes.	C. 1. 3 Identifica las características de los diferentes modelos de formación continua de docentes.
		C. 1. 4 Justifica la selección del modelo de formación en función de las necesidades detectadas en los colectivos docentes.
	Elige estrategias didácticas y materiales pertinentes a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.	C. 1. 5 Identifica las etapas de la planeación didáctica.
		C. 1. 6 Argumenta la selección de estrategias didácticas en función de las necesidades y objetivo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
		C. 1. 7 Aplica los principios básicos de la secuencia didáctica en la planeación de acciones de formación continua de los colectivos docentes.
		C. 1. 8 Refiere recursos de internet como materiales de apoyo a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.

Dominio C. Formación Continua de Docentes y Directivos		
Dimensión C. 2 Adaptación de programas para la formación continua de docentes y directivos		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que adapta los programas de formación continua para docentes y directivos</p> <p>Adapta los programas de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres) propuestos por la Secretaría de Educación Pública para que los contenidos, estrategias didácticas, tiempos, materiales y productos respondan al contexto y necesidades particulares de los colectivos docentes que atiende.</p>	<p>Adapta programas, materiales y productos para la formación continua de docentes y directivos a las características y necesidades de los colectivos.</p>	C. 2.1 Prioriza los contenidos de los programas de formación continua existentes de acuerdo a las necesidades de los colectivos docentes que atiende.
		C. 2.2 Organiza las estrategias didácticas de los programas de formación continua de acuerdo a los tiempos disponibles y necesidades de los colectivos docentes.
		C. 2.3 Selecciona los productos pertinentes a la adaptación del programa de formación continua de docentes y directivos.
		C. 2.4 Fundamenta la adaptación de los programas y materiales de formación continua de docentes y directivos.

Dominio C. Formación Continua de docentes y directivos			
Dimensión C. 3 Imparte programas de formación continua de directivos y docentes			
Competencia	Parámetros	Indicadores	
<p>Un ATP que imparte programas de formación continua de docentes y directivos</p> <p>Imparte programas de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres) en el marco del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD).</p>	Fundamenta su práctica como formador de docentes y directivos en el marco de la política educativa vigente.	C. 3. 1 Identifica los programas de formación continua definidos por el PDPD.	
		C. 3. 2 Reconoce los enfoques formativos de los programas del PDPD.	
	Imparte programas de formación continua de docentes y directivos de manera presencial, semipresencial y a distancia.		C. 3. 3 Identifica los conocimientos previos de docentes y directivos sobre los contenidos del curso.
			C. 3. 4 Aplica en cada sesión una secuencia didáctica.
			C. 3. 5 Aborda los contenidos con una secuencia clara.
			C. 3. 6 Plantea situaciones o ejercicios con problemas de la práctica educativa cotidiana.
			C. 3. 7 Expresa claramente sus ideas.
			C. 3. 8 Utiliza estrategias didácticas acordes con el enfoque formativo de los programas.
			C. 3. 9 Organiza las actividades de los grupos de manera pertinente al logro de objetivos.
			C. 3. 10 Retroalimenta el desempeño de los participantes en la acción formativa.
	Maneja las tecnologías de la información y comunicación (Tics) con fines educativos		C. 3. 11 Describe modelos para la enseñanza y aprendizaje en línea.
			C. 3. 12 Diseña actividades de aprendizaje en línea pertinentes a las necesidades de los maestros y objetivos de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
			C. 3. 13 Selecciona las estrategias que se pueden utilizar en la educación a distancia.
			C. 3. 14 Reconoce la diversidad de herramientas que ofrecen las plataformas educativas en línea.
			C. 3. 15 Incluye materiales y recursos audiovisuales en la formación continua de los colectivos docentes (presentaciones, audios, videos).
			C. 3. 16 Incorpora el uso de diferentes herramientas para la enseñanza y aprendizaje en línea (blogs, chats, foros, wikis, correo electrónico, redes sociales).

Dominio D. Evaluación educativa		
Dimensión D. 1 Evaluación promovida por el sistema educativo		
Competencia	Parámetros	Indicadores
Un ATP que participa en procesos nacionales de evaluación educativa Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los profesionales de la educación, las escuelas y el logro educativo de los estudiantes de Educación Básica, promovidos por el sistema educativo para la mejora de las escuelas.	Conoce la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).	D. 1. 1 Describe los aspectos específicos de la Ley General del INEE y la LGSPD que conciernen a la función del ATP.
		D. 1. 2 Identifica los aspectos específicos de la Ley General del INEE en relación a las evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos.
		D. 1. 3 Reconoce las implicaciones de la Ley General del INEE y la LGSPD para la evaluación de los diversos actores educativos.
	Conoce las estrategias evaluativas promovidas por el Sistema Educativo Nacional (SEN.)	D. 1. 4 Identifica los objetivos de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.
		D. 1. 5 Explica el procedimiento para la correcta aplicación de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.
	Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los diversos actores promovidos por el SEN.	D. 1. 6 Describe las etapas de la evaluación del desempeño de los diversos actores educativos.
		D. 1. 7 Identifica su rol en las etapas de la evaluación del desempeño de los diversos actores educativos.

Dominio D. Evaluación educativa		
Dimensión D.2 Evaluación formativa de las escuelas		
Competencia	Parámetros	Indicadores
<p>Un ATP que desarrolla procesos de evaluación formativa de las escuelas Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación formativa de las escuelas en el marco de las políticas, planes y programas educativos, tomando en cuenta los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.</p>	Implementa instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	D. 2. 1 Describe diversos instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.
		D. 2. 2 Aplica instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.
		D. 2. 3 Integra información recabada a partir de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa de las escuelas en un reporte de actividades.
	Utiliza los resultados de la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	D. 2. 4 Interpreta los resultados obtenidos en las evaluaciones de las escuelas.
		D. 2. 5 Integra documentos para informar a las escuelas sobre los resultados de las evaluaciones.
		D. 2. 6 Formula recomendaciones para la mejora educativa a partir de los resultados de las evaluaciones.

Dominio D Evaluación educativa			
Dimensión D. 3 Evaluación de su desempeño como asesor			
Competencia	Parámetros	Indicadores	
<p>Un ATP que autoevalúa su desempeño como asesor Realiza procesos de autoevaluación a partir de los criterios establecidos en el perfil del asesor técnico pedagógico y la opinión de la diversidad de los actores educativos, para reflexionar sobre su propia práctica y sus repercusiones en la mejora educativa para la mejora de su desempeño como asesor.</p>	<p>Evalúa su desempeño como ATP a partir de la opinión de los asesorados.</p>	D. 3. 1 Aplica diversos instrumentos para evaluar la satisfacción de los asesorados respecto a su desempeño como ATP.	
		D. 3. 2 Documenta los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.	
		D. 3. 3 Analiza los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.	
	<p>Implementa procesos de coevaluación sobre su desempeño.</p>	D. 3. 4 Participa en procesos sistemáticos de coevaluación con sus pares para proponer ámbitos de mejora.	
		<p>Autoevalúa la repercusión de su desempeño como ATP en su ámbito de influencia.</p>	D. 3. 5 Autoevalúa el logro de sus objetivos en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).
	<p>Identifica ámbitos de mejora de su desempeño a partir de los resultados de las evaluaciones.</p>	<p>Autoevalúa la repercusión de su desempeño como ATP en su ámbito de influencia.</p>	D. 3. 6 Reconoce las repercusiones de su desempeño en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).
			D. 3. 7 Utiliza los resultados de las evaluaciones para mejorar su desempeño en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).
		D. 3. 8 Reconoce sus necesidades de formación a partir de los resultados de las evaluaciones de su desempeño para construir su propuesta de trayecto formativo.	

Anexo 7. Plantilla sobre la que se realizó la validación por el método de juicios independientes de expertos

Dominio					
Subdominio:					
Parámetro:					
Indicadores		Criterios			Sugerencias de mejora
		Congruencia No.	Relevancia No.	Claridad No.	
Criterio	No.	Sugerencias de mejora			
Suficiencia de los indicadores respecto al parámetro					

Anexo 8. Resultados cuantitativos del procesos de validación del perfil del ATP

Dominio A. Responsabilidades profesionales

Subdominio A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica.

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A.1.1 Demuestra conocimiento del marco normativo que regula la función de asesoría.	Suf	4.76	0.40	8.40%
A. 1. 1. 1 Identifica el marco normativo de la función asesora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 1. 1. 2 Identifica las funciones de los actores que participan en el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SATE).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 1. 2 Conoce la operación de los niveles y modalidades de la Educación Básica.	Suf	4.03	1.02	25.33%
A. 1. 2. 1 Diferencia las características y particularidades de los niveles y modalidades educativas de Educación Básica.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 1. 3 Domina el plan y programas de estudio de Educación Básica.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 1. 3. 1 Justifica la utilidad de los principios pedagógicos de la Educación Básica.	Con	4.76	0.40	8.40%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.17	0.92	22.13%
A. 1. 3. 2 Explica el sentido de las competencias para la vida que se espera desarrollar en los estudiantes de Educación Básica de acuerdo con su contexto particular de trabajo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
A. 1. 3. 3 Describe el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 1. 3. 4 Describe el mapa curricular de la Educación Básica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 1. 3. 5 Relaciona las competencias disciplinares, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados con el desarrollo de las competencias para la vida.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

Subdominio A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 2. 1 Comprende los conceptos básicos relacionados con el asesoramiento a los centros educativos.	Suf	4.76	0.40	8.40%
A. 2. 1. 1 Explica el concepto de asesoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 2. 1. 2 Explica el concepto de acompañamiento, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 2. 1. 3 Explica el concepto tutoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 2. 2 Reconoce las características de la función asesora de acuerdo con los diversos modelos de asesoramiento.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 2. 2. 1 Describe las características de diversos modelos de asesoramiento.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 2. 3 Describe las etapas del proceso de asesoramiento.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 2. 3. 1 Identifica las características de las etapas del proceso de asesoramiento.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 2. 3. 2 Reconoce las funciones a desempeñar en cada una de las etapas del asesoramiento.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 2. 4 Justifica la implementación de diversas estrategias e instrumentos para el asesoramiento.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 2. 4. 1 Identifica estrategias pertinentes a la fase de innovación en la que se encuentra la escuela.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 2. 4. 2 Clasifica las estrategias de asesoramiento de cada modelo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
A. 2. 4. 3 Propone estrategias pertinentes a la fase del proceso de asesoramiento.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

Subdominio A.3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 3. 1 Explica el concepto de formación continua y sus diversas orientaciones conceptuales.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 3. 1. 1 Describe el concepto de formación docente desde sus diversas orientaciones conceptuales.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 3. 1. 2 Identifica los principios de la formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 3. 2 Analiza los aspectos que afectan el aprendizaje de los docentes y directivos en servicio.	Suf	4.76	0.40	8.40%
A. 3. 2. 1 Identifica los factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional de los docentes y directivos en servicio.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 3. 2. 2 Diferencia las fases del desarrollo de los docentes.	Con	4.76	0.40	8.40%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	3.87	0.98	25.31%
A. 3. 3 Conoce diversos modelos para la formación continua de docentes.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 3. 3. 1 Describe las características de diversos modelos de formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 3. 3. 2 Reconoce los propósitos de los modelos de formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 3. 3. 3 Selecciona estrategias didácticas pertinentes al modelo de formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.58	0.64	13.98%

Subdominio A.4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 4. 1 Conoce la aplicación de los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula, relacionados con planeación de la enseñanza.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 1. 1 Describe los elementos de una planeación didáctica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 1. 2 Distingue diversos modelos de planeación didáctica.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 2 Maneja los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de clase.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 4. 2. 1 Describe las características de las etapas de una secuencia didáctica en la Educación Básica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 2. 2 Distingue diversas estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 2. 3 Indica estrategias que favorecen la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 2. 4 Identifica la importancia del manejo efectivo del tiempo en el aula.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 2. 5 Describe diversos materiales y recursos didácticos que se pueden utilizar para el aprendizaje de los estudiantes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 3 Conoce los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula relacionados con la evaluación.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 4. 3. 1 Caracteriza los diversos tipos de evaluación para evaluar el aprendizaje en el aula.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 4. 3. 2 Identifica las características de distintos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje en el aula.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 4. 3. 3 Describe los procedimientos para construir distintos tipos de instrumentos para evaluar el aprendizaje en el aula.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	4.69	0.60	12.80%

Subdominio A.5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 5. 1 Aporta las experiencias y aprendizajes adquiridos durante su desarrollo profesional como asesor a los distintos actores educativos.	Suf	4.65	0.46	9.85%
A. 5. 1. 1 Explica las experiencias y conocimientos adquiridos en su práctica asesora.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 5. 2 Integra a sus prácticas de asesoría las experiencias y aprendizajes derivados de la interacción con los distintos actores educativos.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 5. 2. 1 Ejemplifica la adaptación de aspectos aplicables a su práctica asesora en su contexto.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 5. 2. 2 Selecciona, de forma fundamentada, estrategias que son aplicables en su ámbito de influencia.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 5. 3 Promueve la constitución de redes colaborativas de aprendizaje para su formación profesional e intercambio de experiencias.	Suf	3.51	1.20	34.32%
A. 5. 3. 1 Identifica las ventajas de contar con redes colaborativas de aprendizaje	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 3. 2 Describe diversas estrategias para formar redes colaborativas (círculos de estudio, foros, debates, paneles, entre otros).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 3. 3 Participa en redes colaborativas de aprendizaje presenciales.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 3. 4 Participa en redes colaborativas de aprendizaje en línea.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 4 Utiliza la estrategia de tutoría como herramienta de profesionalización.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 5. 4. 1 Identifica el objetivo de la estrategia de tutorías.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 4. 2 Describe las etapas metodológicas de la tutoría.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 5. 4. 3 Caracteriza las estrategias de tutoría para la mejora en contextos específicos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

A. 6 Habilidades de investigación para el desempeño de la asesoría

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 6. 1 Demuestra el conocimiento de enfoques y conceptos para la investigación educativa.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 1. 1 Identifica los diversos enfoques de investigación educativa apropiados para el desarrollo de sus funciones.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 1. 2 Clasifica los métodos de investigación educativa.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 1. 3 Describe los tipos de investigación más apropiados para documentar la práctica educativa.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 1. 4 Identifica técnicas de recolección de datos pertinentes a los objetivos de las investigaciones.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 1. 5 Caracteriza diversas técnicas de análisis de datos para documentar las prácticas educativas y la gestión en las escuelas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 2 Demuestra conocimientos para el desarrollo procesos de investigación educativa.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 6. 2. 1 Describe las etapas de un proyecto de investigación (planteamiento del problema, justificación, definición de objetivos, marco teórico, método y análisis de resultados).	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 2. 2 Identifica el contenido y las características descriptivas de cada una de las etapas de un proyecto de investigación.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 6. 2. 3 Utiliza medios de difusión de los resultados de investigación acordes con los tipos de usuarios.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

A. 7 Habilidades tecnológicas para el desempeño de la asesoría

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 7. 1 Utiliza la paquetería de oficina para hacer eficiente su trabajo.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 1. 1 Indica el uso de las herramientas básicas para el manejo de procesadores de texto.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.65	0.46	9.85%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 1. 2 Reconoce el uso de las herramientas básicas de las hojas de cálculo.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 1. 3 Describe las ventajas del uso de software para manejo de bases de bases de datos.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 1. 4 Identifica las herramientas para elaborar presentaciones.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 2 Maneja dispositivos audiovisuales interactivos.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 7. 2. 1 Identifica medios para realizar videoconferencias.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 2. 2 Menciona las características de los medios para realizar videoconferencias.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
A. 7. 2. 3 Describe los posibles usos de los medios para realizar videoconferencias.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.58	0.64	13.98%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 7. 3 Maneja diversas fuentes de información académica en internet.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 7. 3. 1 Selecciona información relevante para su práctica asesora en internet.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 4 Domina el manejo de los sistemas y bases de datos en línea del Sistema Educativo.	Con	5.00	0.00	0.00%
A. 7. 4. 1 Maneja los sistemas de información y bases de datos en línea del sistema educativo estatal y federal.	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
	Con	5.00	0.00	0.00%

A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
A. 8. 1 Conoce la oferta de opciones formativas para la construcción de su trayectoria de desarrollo profesional.	Suf	5.00	0.00	0.00%
A. 8. 1. 1 Identifica los programas de formación que oferta el sistema educativo para fortalecer las competencias del asesor técnico pedagógico.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 8. 2 Elige a partir de las necesidades detectadas las opciones de formación pertinentes.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 8. 2. 1 Prioriza sus necesidades de formación y actualización para cumplir con la función de asesoría técnico-pedagógica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
A. 8. 2. 2 Selecciona, de forma fundamentada, los programas de formación de acuerdo con sus necesidades de formación y actualización.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 8. 3 Transfiere la formación recibida a su ámbito de competencia.	Suf	4.88	0.30	6.15%
A. 8. 3. 1 Ejemplifica formas de aplicar los aspectos aprendidos en los programas de formación y actualización.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
A. 8. 3. 2 Reconoce áreas de oportunidad para poner en práctica aspectos aprendidos durante la formación y actualización.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

Dominio B. Asesoría y acompañamiento

B. 1 Construcción de relaciones productivas de trabajo

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 1. 1 Genera relaciones de empatía y respeto en las comunidades escolares mediante la comunicación efectiva.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 1. 1 Identifica estrategias y técnicas para una comunicación efectiva y asertiva.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 1. 2 Caracteriza las estrategias de comunicación efectiva en los contextos escolares.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 1. 1. 3 Manifiesta una actitud tolerante y respetuosa en el manejo de grupo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 1. 1. 4 Escucha con atención y de manera inclusiva las opiniones de todos los asesorados.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 1. 5 Manifiesta una actitud de empatía ante las características y problemáticas de los colectivos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 1. 6 Reconoce las características de los interlocutores y las problemáticas que los afectan.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 1. 2 Impulsa el desarrollo de comunidades de aprendizaje en su ámbito de influencia.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 1. 2. 1 Describe las características de las comunidades de aprendizaje.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 2. 2 Explica estrategias para lograr el aprendizaje entre pares a través de comunidades de aprendizaje.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 2. 3 Identifica acciones viables para formar comunidades de aprendizaje.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 1. 3 Promueve el trabajo colaborativo con los diferentes agentes en su ámbito de influencia mediante su participación activa en los grupos de trabajo.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 3. 1 Reconoce las diferencias profesionales de los integrantes del colectivo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 1. 3. 2 Caracteriza los principios del trabajo colaborativo en el ámbito educativo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

B. 1. 3. 3 Describe experiencias exitosas de trabajo colaborativo en el ámbito educativo.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
B. 1. 3. 4 Incluye a todos los integrantes del colectivo docente en las reuniones de trabajo colegiado.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 4 Previene posibles conflictos de intereses entre los docentes, los directivos y otros agentes educativos.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 4. 1 Reconoce los riesgos que pueden afectar el buen clima de trabajo en su ámbito de influencia.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 4. 2 Utiliza técnicas para el manejo de conflictos de intereses entre los integrantes del colectivo de su ámbito de influencia.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 1. 4. 3 Describe situaciones en las que previno o resolvió conflictos de intereses en el contexto escolar.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.76	0.40	8.40%

B. 2 Identificación de necesidades de asesoramiento

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 2. 1 Realiza diagnósticos de necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 2. 1. 1 Identifica la metodología para hacer diagnósticos y detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 2. 1. 2 Identifica tipos de diagnósticos de necesidades de asesoramiento.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 2. 1. 3 Argumenta la selección de estrategias para la detección de necesidades de asesoramiento.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.58	0.64	13.98%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 2. 1. 4 Adapta instrumentos para el diagnóstico de necesidades de asesoramiento de acuerdo con los objetivos planteados.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.58	0.64	13.98%
B. 2. 1. 5 Aplica instrumentos de diagnóstico para detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 2. 2 Analiza la información generada a partir del diagnóstico de necesidades de asesoramiento.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 2. 2. 1 Integra información útil para el diagnóstico de necesidades.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 2. 2. 2 Clasifica la información para jerarquizar prioridades de atención al colectivo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 2. 2. 3 Sugiere ámbitos de mejora para atender las necesidades de asesoramiento identificadas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 2. 2. 4 Explica al colectivo las necesidades de asesoramiento detectadas con el fin de tomar decisiones para su priorización.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

B. 3 Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 3. 1 Participa en reuniones colegiadas con otros agentes educativos para formular acciones de asesoramiento en su ámbito de influencia.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 3. 1. 1 Considera en sus planes de asesoramiento las opiniones de los diversos agentes educativos que forman parte del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 3. 1. 2 Elabora sus trayectos de asesoría en reuniones colegiadas con otros agentes educativos del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela.	Con	4.58	0.64	13.98%
	Rel	3.51	1.20	34.32%
	Cla	4.58	0.64	13.98%
B. 3. 2 Planea las acciones de asesoramiento.	Suf	4.35	0.90	20.70%
B. 3. 2. 1 Selecciona de manera fundamentada el modelo de asesoramiento a utilizar.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.58	0.64	13.98%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 3. 2. 2 Establece metas y estrategias de asesoramiento de acuerdo con las necesidades detectadas en el contexto.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 3. 2. 3 Identifica los mecanismos para dar seguimiento a las estrategias establecidas para el cumplimiento de metas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 3. 2. 4 Da seguimiento al logro de las metas del plan de acción con los implicados en el proceso de asesoramiento.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 3. 2. 5 Realiza las adecuaciones pertinentes al plan de asesoramiento a partir de las sugerencias de los involucrados en el proceso.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

B. 4 Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 4. 1 Acompaña a las escuelas en la elaboración, implementación y seguimiento de la Ruta de Mejora, de acuerdo con las necesidades y contexto escolar.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 1. 1 Describe los elementos básicos de la Ruta de Mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 1. 2 Identifica alternativas de apoyo para el seguimiento de la Ruta de Mejora de las escuelas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 1. 3 Identifica las características de los diversos programas de apoyo a la escuela.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 1. 4 Da seguimiento a las acciones de la Ruta de Mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 2 Acompaña a los directivos en la implementación de la Ruta de Mejora.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 2. 1 Caracteriza las condiciones favorables y desfavorables para el cumplimiento de las metas planteadas en la Ruta de Mejora.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 2. 2 Colabora con los directivos para la solución de problemas en la implementación de la Ruta de Mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 3 Asesora en la aplicación del modelo de autonomía y gestión escolar propuesto por la SEP.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 3. 1 Describe el modelo de autonomía y gestión escolar.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 3. 2 Reconoce los alcances y limitaciones del modelo de autonomía y gestión escolar en un contexto en particular.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.65	0.46	9.85%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 4 Impulsa el desarrollo de la autonomía de la gestión escolar.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 4. 1 Identifica los parámetros e indicadores de gestión escolar.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 4. 2 Reconoce las características de los niveles de autonomía escolar.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 4. 3 Reconoce las oportunidades de mejora para el desarrollo de la autonomía escolar.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 4. 5 Asesora de manera pertinente y oportuna al directivo para que desarrolle acciones de acompañamiento a los docentes de su escuela.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 5. 1 Explica los beneficios de diversas metodologías para la observación en el aula.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 5. 2 Explica las estrategias para la asesoría y acompañamiento de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 6 Asesora en la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Suf	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 6. 1 Identifica la secuencia de los contenidos en las planeaciones didácticas de los docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 6. 2 Explica en forma fundamentada su valoración de las planeaciones didácticas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
B. 4. 7 Asesora a los docentes en los procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de una clase.	Suf	4.69	0.60	12.80%
B. 4. 7. 1 Explica el proceso de negociación inicial que se establece con los docentes para realizar observación en el aula.	Con	4.48	0.66	14.81%
	Rel	4.03	1.02	25.33%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
B. 4. 7. 2 Registra la práctica docente a partir de la observación realizada para identificar las necesidades de asesoramiento para la mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 7. 3 Aplica las estrategias de asesoramiento adecuadas a partir del análisis de la práctica en el aula (descripción de estrategias, clase demostrativa, aplicación de situaciones didácticas y asesoramiento colaborativo).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 4. 7. 4 Diseña materiales didácticos para propiciar el logro de los aprendizajes de los aprendizajes esperados.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
B. 4. 7. 5 Elabora un informe sobre los resultados de la observación para retroalimentar al docente.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 8 Asesora en la evaluación de los procesos de aprendizaje.	Suf	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 8. 1 Identifica estrategias e instrumentos para la elaboración de diagnósticos en el aula.	e	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 8. 2 Describe las características y funciones de una evaluación formativa.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
B. 4. 8. 3 Caracteriza los instrumentos de evaluación propuestos en el plan y programa de estudio (rúbricas, lista de cotejo, registro anecdótico, pruebas escritas y orales, portafolio de evidencias, etc.).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 8. 4 Describe el acuerdo vigente de evaluación del aprendizaje.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
B. 4. 8. 5 Explica el uso apropiado de los resultados de la evaluación en el aula para la mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos

C. 1 Diseño de acciones y materiales para la formación continua de docentes y directivos

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
C. 1. 1 Comprende los principios básicos para la formación continua de docentes.	Suf	5.00	0.00	0.00%
C. 1. 1. 1 Identifica los principios básicos para la formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.58	0.64	13.98%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
C. 1. 1. 2 Describe la aplicación de los principios básicos para la formación continua de docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 1. 2 Distingue modelos de formación continua de acuerdo con las necesidades de los colectivos docentes.	Suf	5.00	0.00	0.00%
C. 1. 2. 1 Identifica las características de los diferentes modelos de formación continua de docentes.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 1. 2. 2 Justifica la selección del modelo de formación en función de las necesidades detectadas en los colectivos docentes.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 1. 3 Elige estrategias didácticas y materiales pertinentes a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.	Suf	4.88	0.30	6.15%
C. 1. 3. 1 Identifica las etapas de la planeación didáctica.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 1. 3. 2 Argumenta la selección de estrategias didácticas en función de las necesidades y objetivo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 1. 3. 3 Aplica los principios básicos de la secuencia didáctica en la planeación de acciones de formación continua de los colectivos docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 1. 3. 4 Refiere recursos de internet como materiales de apoyo a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.65	0.46	9.85%
	Cla	4.88	0.30	6.15%

C. 2 Adaptación de programas para la formación continua de docentes y directivos

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
C. 2. 1 Adapta programas, materiales y productos para la formación continua de docentes y directivos a las características y necesidades de los colectivos.	Suf	5.00	0.00	0.00%
C. 2. 1. 1 Prioriza los contenidos de los programas de formación continua existentes de acuerdo con las necesidades de los colectivos docentes que atiende.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 2. 1. 2 Organiza las estrategias didácticas de los programas de formación continua de acuerdo con los tiempos disponibles y necesidades de los colectivos docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 2. 1. 3 Selecciona los productos pertinentes a la adaptación del programa de formación continua de docentes y directivos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 2. 1. 4 Fundamenta la adaptación de los programas y materiales de formación continua de docentes y directivos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

C. 3 Imparte programas de formación continua de directivos y docentes

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
C. 3. 1 Fundamenta su práctica como formador de docentes y directivos en el marco de la política educativa vigente.	Suf	4.65	0.46	9.85%
C. 3. 1. 1 Identifica los programas de formación continua definidos por el PDPD.	Con	4.65	0.46	9.85%
	Rel	4.55	0.49	10.78%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
C. 3. 1. 2 Reconoce los enfoques formativos de los programas del PDPD.	Con	4.65	0.46	9.85%
	Rel	4.65	0.46	9.85%
	Cla	4.76	0.40	8.40%
C. 3. 2 Imparte programas de formación continua de docentes y directivos de manera presencial, semipresencial y a distancia.	Suf	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 1 Identifica los conocimientos previos de docentes y directivos sobre los contenidos del curso.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 2 Aplica en cada sesión una secuencia didáctica.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 3 Aborda los contenidos con una secuencia clara.	Con	4.69	0.60	12.80%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	4.69	0.60	12.80%
C. 3. 2. 4 Plantea situaciones o ejercicios con problemas de la práctica educativa cotidiana.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 5 Expresa claramente sus ideas.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 6 Utiliza estrategias didácticas acordes con el enfoque formativo de los programas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 7 Organiza las actividades de los grupos de manera pertinente al logro de objetivos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 2. 8 Retroalimenta el desempeño de los participantes en la acción formativa.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 3 Maneja las tecnologías de la información y comunicación (Tics) con fines educativos	Suf	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 3. 1 Describe modelos para la enseñanza y aprendizaje en línea.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Re	4.48	0.66	14.81%
	Cla	4.76	0.40	8.40%

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
C. 3. 3. 2 Diseña actividades de aprendizaje en línea pertinentes a las necesidades de los maestros y objetivos de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 3. 3 Selecciona las estrategias que se pueden utilizar en la educación a distancia.	Con	4.88	0.30	6.15%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
C. 3. 3. 4 Reconoce la diversidad de herramientas que ofrecen las plataformas educativas en línea.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 3. 5 Incluye materiales y recursos audiovisuales en la formación continua de los colectivos docentes (presentaciones, audios, videos).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
C. 3. 3. 6 Incorpora el uso de diferentes herramientas para la enseñanza y aprendizaje en línea (blogs, chats, foros, wikis, correo electrónico, redes sociales).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

Dominio D. Evaluación Educativa

D. 1 Evaluación promovida por el sistema educativo

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
D. 1. 1 Conoce la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 1. 1 Describe los aspectos específicos de la Ley General del INEE y la LGSPD que conciernen a la función del ATP.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 1. 2 Identifica los aspectos específicos de la Ley General del INEE en relación a las evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 1. 3 Reconoce las implicaciones de la Ley General del INEE y la LGSPD para la evaluación de los diversos actores educativos.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 2 Conoce las estrategias evaluativas promovidas por el Sistema Educativo Nacional (SEN.)	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 2. 1 Identifica los objetivos de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.69	0.60	12.80%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 2. 2 Explica el procedimiento para la correcta aplicación de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 3 Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los diversos actores promovidos por el SEN.	Suf	5.00	0.00	0.00%
	Con	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 3. 1 Describe las etapas de la evaluación del desempeño de los diversos actores educativos.	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
	Con	5.00	0.00	0.00%
D. 1. 3. 2 Identifica su rol en las etapas de la evaluación del desempeño de los diversos actores educativos.	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
	Con	5.00	0.00	0.00%

D. 2 Evaluación formativa de las escuelas

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
D. 2. 1 Implementa instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 1. 1 Describe diversos instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.76	0.40	8.40%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 1. 2 Aplica instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 1. 3 Integra información recabada a partir de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa de las escuelas en un reporte de actividades.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 2 Utiliza los resultados de la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 2. 1 Interpreta los resultados obtenidos en las evaluaciones de las escuelas.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 2. 2 Integra documentos para informar a las escuelas sobre los resultados de las evaluaciones.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 2. 2. 3 Formula recomendaciones para la mejora educativa a partir de los resultados de las evaluaciones.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

D. 3 Evaluación de su desempeño como asesor

Estándar e indicadores	Criterio	μ	σ	CV
D. 3. 1 Evalúa su desempeño como ATP a partir de la opinión de los asesorados.	Suf	4.88	0.30	6.15%
D. 3. 1. 1 Aplica diversos instrumentos para evaluar la satisfacción de los asesorados respecto a su desempeño como ATP.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	4.88	0.30	6.15%
D. 3. 1. 2 Documenta los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 1. 3 Analiza los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 2 Implementa procesos de coevaluación sobre su desempeño.	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 2. 1 Participa en procesos sistemáticos de coevaluación con sus pares para proponer ámbitos de mejora.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 3 Autoevalúa la repercusión de su desempeño como ATP en su ámbito de influencia.	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 3. 1 Autoevalúa el logro de sus objetivos en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 3. 2 Reconoce las repercusiones de su desempeño en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 4 Identifica ámbitos de mejora de su desempeño a partir de los resultados de las evaluaciones.	Suf	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 4. 1 Utiliza los resultados de las evaluaciones para mejorar su desempeño en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	4.88	0.30	6.15%
	Cla	5.00	0.00	0.00%
D. 3. 4. 2 Reconoce sus necesidades de formación a partir de los resultados de las evaluaciones de su desempeño para construir su propuesta de trayecto formativo.	Con	5.00	0.00	0.00%
	Rel	5.00	0.00	0.00%
	Cla	5.00	0.00	0.00%

Anexo 9. Resultado del tercer estudio: Perfil del personal docente con funciones de asesoría técnico pedagógica de Educación Básica en Baja California

Dominio A. Responsabilidades profesionales. Conocimientos y habilidades generales para el desempeño de la función de asesoría técnico pedagógica y procesos de formación, individual y colectivos, para la adquisición de los rasgos deseables del perfil del ATP.

Los subdominios que lo integran son los siguientes:

- A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica.
- A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría.
- A. 3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes.
- A. 4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- A. 5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje.
- A. 6 Habilidades de investigación para el desempeño de la asesoría.
- A. 7 Habilidades tecnológicas para el desempeño de la asesoría.
- A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 1 Conocimientos sobre los fundamentos oficiales de la Educación Básica		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que domina los fundamentos oficiales de la Educación Básica Comprende las políticas, planes y programas educativos vigentes, así como el contexto nacional de la Educación Básica, para el desarrollo de procesos de asesoría, formación continua y evaluación pertinentes a las normativas oficiales.	A. 1. 1 Conoce el marco normativo que regula la función de asesoría.	A. 1. 1. 1 Identifica el marco normativo de la función asesora.
	A. 1. 2 Conoce la operación de los niveles y modalidades de la Educación Básica.	A. 1. 1. 2 Identifica las funciones de los actores que participan en el Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE).
		A. 1. 2. 1 Identifica la estructura de los niveles y modalidades educativas de educación.
	A. 1. 3 Domina el plan y programas de estudio de Educación Básica.	A. 1. 2. 2 Distingue las características y particularidades de los niveles y modalidades educativas de Educación Básica.
		A. 1. 3. 1 Identifica los principios pedagógicos de la Educación Básica.
		A. 1. 3. 2 Identifica los enfoques por campos de formación y asignatura que marcan los programas de estudio de la Educación Básica.
		A. 1. 3. 3 Explica el sentido de las competencias para la vida que se espera desarrollar en los estudiantes de Educación Básica.
		A. 1. 3. 4 Describe el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica.
		A. 1. 3. 5 Describe el mapa curricular de la Educación Básica.
A. 1. 3. 6 Relaciona las competencias disciplinares, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados con el desarrollo de las competencias para la vida.		

Dominio A. Responsabilidades profesionales

Subdominio A. 2 Conocimientos sobre los fundamentos teóricos para la asesoría

Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que comprende los fundamentos teóricos para la asesoría Comprende los elementos teóricos relacionados con la asesoría y acompañamiento a los centros escolares, docentes y directivos para el desarrollo de una práctica fundamentada.</p>	<p>A. 2. 1 Comprende los conceptos básicos relacionados con el asesoramiento a los centros educativos.</p>	A. 2. 1. 1 Explica el concepto de asesoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
		A. 2. 1. 2 Explica el concepto de acompañamiento, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
		A. 2. 1. 3 Explica el concepto tutoría, a partir de la revisión de los autores reconocidos en el tema.
	<p>A. 2. 2 Reconoce las características de la función asesora de acuerdo con los diversos modelos de asesoramiento.</p>	A. 2. 2. 1 Describe las características de diversos modelos de asesoramiento.
		<p>A. 2. 3 Describe las etapas del proceso de asesoramiento.</p>
	<p>A. 2. 4 Justifica la implementación de diversas estrategias para el asesoramiento.</p>	
		A. 2. 4. 1 Identifica estrategias pertinentes a la fase de desarrollo de la Ruta de Mejora en que se encuentra la escuela.
		A. 2. 4. 2 Clasifica las estrategias de asesoramiento de cada modelo.
		A. 2. 4. 3 Identifica estrategias pertinentes a la fase del proceso de asesoramiento.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 3 Conocimientos sobre los fundamentos para la formación continua de docentes		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que comprende los fundamentos teóricos para la formación continua de docentes Comprende los fundamentos teóricos de la formación continua de docentes y directivos para el desarrollo de acciones pertinentes a las necesidades y fundamentadas en la teoría.	A. 3. 1 Comprende el concepto de formación continua y sus diversas orientaciones conceptuales.	A. 3. 1. 8 Distingue los diversos conceptos que se utilizan para definir el campo de la formación continua de docentes.
		A. 3. 1. 9 Explica el concepto de formación continua de docentes.
	A. 3. 2 Analiza los aspectos que afectan el aprendizaje de los docentes y directivos en servicio.	A. 3. 2. 1 Identifica los factores que inciden en la calidad del aprendizaje profesional de los docentes y directivos en servicio.
		A. 3. 2. 2 Diferencia las fases del desarrollo profesional de los docentes.
	A. 3. 3 Conoce diversos modelos para la formación continua de docentes.	A. 3. 3. 1 Describe las características de diversos modelos de formación continua de docentes.
		A. 3. 3. 2 Reconoce los propósitos de los modelos de formación continua de docentes.
A. 3. 3. 3 Selecciona estrategias didácticas pertinentes al modelo de formación continua de docentes.		

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 4 Conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que domina los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula</p> <p>Domina conceptos, modelos y teorías educativas relacionadas con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, para brindar asesoría y acompañamiento a los docentes de manera informada.</p>	A. 4. 11 Conoce diferentes modelos para la planeación de la enseñanza.	A. 4. 1. 1 Describe los elementos de una planeación didáctica.
		A. 4. 1. 2 Distingue diversos modelos de planeación didáctica.
	A. 4. 12 Maneja los fundamentos de los modelos y procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de clase.	A. 4. 2. 1 Describe las características de las etapas de una secuencia didáctica en la educación básica.
		A. 4. 2. 2 Distingue diversas estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
		A. 4. 2. 3 Indica estrategias que favorecen la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.
		A. 4. 2. 4 Identifica la importancia del manejo efectivo del tiempo en el aula.
		A. 4. 2. 5 Describe diversos materiales y recursos didácticos que se pueden utilizar para el aprendizaje de los estudiantes.
	A. 4. 13 Conoce las bases teóricas para la evaluación en el aula.	A. 4. 3. 1 Identifica diversos tipos de evaluación del aprendizaje en el aula.
		A. 4. 3. 2 Distingue instrumentos para evaluar el aprendizaje en el aula.
		A. 4. 3. 3 Describe los procedimientos para construir instrumentos de evaluación del aprendizaje en el aula.

Dominio A. 5 Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 5 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje.		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que se forma en comunidades de aprendizaje Comparte experiencias y aprendizajes con otros profesionales de la educación, en un ambiente democrático, de respeto y tolerancia, mediante la constitución de comunidades de aprendizaje.	A. 5. 1 Aporta las experiencias y aprendizajes adquiridos durante su desarrollo profesional como asesor a los distintos actores educativos.	A. 5. 1. 1 Explica las experiencias y conocimientos adquiridos en su práctica asesora.
		A. 5. 1. 2 Participa en redes de trabajo académico donde comparte experiencias y conocimientos adquiridos en su práctica asesora.
	A. 5. 2 Integra a sus prácticas de asesoría las experiencias y aprendizajes derivados de la interacción con los distintos actores educativos.	A. 5. 2. 1 Ejemplifica la adaptación de aspectos aplicables a su práctica asesora en su contexto.
		A. 5. 2. 2 Selecciona, de forma fundamentada, estrategias de mejora que son aplicables en su ámbito de influencia.
	A. 5. 3 Promueve la constitución de redes colaborativas de aprendizaje para su formación profesional e intercambio de experiencias.	A. 5. 3. 1 Identifica las ventajas de contar con redes colaborativas de aprendizaje
		A. 5. 3. 2 Describe diversas estrategias para formar redes colaborativas (círculos de estudio, foros, debates, paneles, entre otros).
		A. 5. 3. 3 Participa en redes colaborativas de aprendizaje presenciales y en línea.
	A. 5. 4 Conoce la estrategia de tutoría como herramienta de profesionalización.	A. 5. 4. 1 Identifica el objetivo de la estrategia de tutorías.
		A. 5. 4. 2 Describe las etapas metodológicas de la tutoría.
		A. 5. 4. 3 Caracteriza las estrategias de tutoría para la mejora en contextos específicos.

Dominio A. Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 6 Habilidades para la investigación.		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que desarrolla procesos de investigación</p> <p>Desarrolla procesos de investigación educativa de tipo descriptivo para documentar las buenas prácticas de gestión escolar, enseñanza y asesoría, con la finalidad de compartir las experiencias con otros asesores y escuelas.</p>	<p>A. 6. 1 Conoce enfoques y conceptos de la investigación educativa.</p>	A. 6. 1. 1 Identifica los diversos enfoques de investigación educativa apropiados para el desarrollo de sus funciones.
		A. 6. 1. 2 Clasifica los métodos de investigación educativa.
		A. 6. 1. 3 Describe los tipos de investigación más apropiados para documentar la práctica educativa.
		A. 6. 1. 4 Identifica técnicas de recolección de datos pertinentes a los objetivos de las investigaciones.
		A. 6. 1. 5 Caracteriza diversas técnicas de análisis de datos para documentar las prácticas educativas y la gestión en las escuelas.
	<p>A. 6. 2 Desarrolla investigación educativa de tipo descriptivo.</p>	A. 6. 2. 1 Describe las etapas de un proyecto de investigación (planteamiento del problema, justificación, definición de objetivos, marco teórico, método y análisis de resultados).
		A. 6. 2. 2 Identifica el contenido de cada una de las etapas de un proyecto de investigación.
		A. 6. 2. 3 Documenta las buenas prácticas de gestión escolar en su ámbito de influencia.
		A. 6. 2. 4 Difunde los resultados de investigación en su ámbito de influencia.

Dominio A. Responsabilidades profesionales

Subdominio A. 7 Habilidades para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que maneja las tecnologías de la información y comunicación Maneja las tecnologías de la información y comunicación para hacer eficiente su desempeño como asesor técnico pedagógico.</p>	<p>A. 7. 1 Utiliza la paquetería de oficina para hacer eficiente su trabajo.</p>	<p>A. 7. 1. 1 Indica el uso de las herramientas básicas para el manejo de procesadores de texto.</p>
		<p>A. 7. 1. 2 Reconoce el uso de las herramientas básicas de las hojas de cálculo.</p>
		<p>A. 7. 1. 3 Describe las ventajas del uso de software para manejo de bases de bases de datos.</p>
		<p>A. 7. 1. 4 Identifica las herramientas para elaborar presentaciones.</p>
	<p>A. 7. 2 Maneja diversas fuentes de información académica en internet.</p>	<p>A. 7. 2. 1 Selecciona información relevante para su práctica asesora en internet.</p>
	<p>A. 7. 3 Domina el manejo de los sistemas y bases de datos en línea del Sistema Educativo.</p>	<p>A. 7. 3. 1 Maneja los sistemas de información y bases de datos en línea del sistema educativo estatal y federal.</p>

Dominio A. 8 Responsabilidades profesionales		
Subdominio A. 8 Aprendizaje continuo y desarrollo profesional individual.		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que orienta su formación individual para fortalecer sus competencias profesionales</p> <p>Participa en los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional que oferta el sistema educativo para los docentes en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, que favorezcan el desarrollo de competencias para la asesoría.</p>	A. 8. 1 Conoce la oferta de opciones formativas para la construcción de su trayectoria de desarrollo profesional.	A. 8. 1. 1 Identifica los programas de formación que oferta el sistema educativo para fortalecer las competencias del asesor técnico pedagógico.
	A. 8. 2 Elige a partir de las necesidades detectadas las opciones de formación pertinentes.	A. 8. 2. 1 Prioriza sus necesidades de formación y actualización para cumplir con la función de asesoría técnico-pedagógica.
		A. 8. 2. 2 Selecciona, de forma fundamentada, los programas de formación de acuerdo con sus necesidades de formación y actualización.
	A. 8. 3 Transfiere la formación recibida a su ámbito de competencia.	A. 8. 3. 1 Reconoce áreas de oportunidad para poner en práctica aspectos aprendidos durante su formación y actualización.
		A. 8. 3. 2 Ejemplifica formas de aplicar los aspectos aprendidos en los programas de formación y actualización.

Domino B. Asesoría y acompañamiento. Apoyo externo que se brinda en los centros escolares de acuerdo con su contexto para la mejora continua. Se relacionan con los procesos de ayuda sostenida dirigida a un docente, directivo o colectivo escolar para la mejora del logro educativo asociados a la gestión escolar, los aprendizajes y prácticas educativas.

Los subdominios que lo integran son los siguientes:

- B.1. Construcción de relaciones productivas de trabajo
- B.2. Identificación de necesidades de asesoramiento
- B.3. Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento
- B.4. Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento
- B.5. Seguimiento de las acciones de asesoría y acompañamiento

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Subdominio B. 1 Construcción de relaciones productivas de trabajo.		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que construye relaciones productivas de trabajo Establece relaciones de empatía y de respeto con los diversos actores que integran la comunidad educativa mediante la comunicación efectiva, la promoción de una cultura de colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a partir del conocimiento sobre manejo de grupos, el logro de consensos, la prevención de conflictos y resolución de situaciones problemáticas.</p>	<p>B. 1. 1 Genera relaciones de empatía y respeto en las comunidades escolares mediante la comunicación efectiva.</p>	B. 1. 1. 1 Identifica estrategias y técnicas para una comunicación efectiva y asertiva.
		B. 1. 1. 2 Utiliza estrategias de comunicación efectiva en los contextos escolares.
		B. 1. 1. 3 Manifiesta una actitud tolerante y respetuosa en la comunidad educativa.
		B. 1. 1. 4 Escucha con atención y de manera inclusiva las opiniones de todos los asesorados.
		B. 1. 1. 5 Manifiesta una actitud de empatía ante las características y problemáticas de los colectivos.
		B. 1. 1. 6 Reconoce las características de los interlocutores y muestra empatía y respeto a las problemáticas que los afectan.
	<p>B. 1. 2 Impulsa el desarrollo de comunidades de aprendizaje en su ámbito de influencia.</p>	B. 1. 2. 1 Describe las características de las comunidades de aprendizaje.
		B. 1. 2. 2 Explica estrategias para lograr el aprendizaje entre pares a través de comunidades de aprendizaje.
		B. 1. 2. 3 Identifica condiciones viables para formar comunidades de aprendizaje.
		B. 1. 2. 4 Aplica, da seguimiento y evalúa resultados en conjunto con los actores involucrados en la asesoría.
	<p>B. 1. 3 Promueve el trabajo colaborativo con los diferentes agentes en su ámbito de influencia mediante su participación activa en los grupos de trabajo.</p>	B. 1. 3. 1 Reconoce las diferencias profesionales de los integrantes del colectivo.
		B. 1. 3. 2 Caracteriza los principios del trabajo colaborativo en el ámbito educativo.
		B. 1. 3. 3 Incluye a todos los integrantes del colectivo docente en las reuniones de trabajo colegiado.
	<p>B. 1. 4 Previene posibles conflictos de intereses entre los docentes, los directivos y otros agentes educativos.</p>	B. 1. 4. 1 Reconoce los riesgos que pueden afectar el buen clima de trabajo en su ámbito de influencia.
		B. 1. 4. 2 Sugiere técnicas para el manejo de conflictos de intereses entre los integrantes del colectivo de su ámbito de influencia.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Subdominio B. 2 Identificación de necesidades de asesoramiento		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que identifica las necesidades de asesoría Comprende el contexto social, económico, cultural y educativo en el que se desarrolla la práctica (zona, escuela o aula) para identificar las necesidades de asesoramiento de los docentes, escuelas y directivos, a partir de procesos sistemáticos en los que se tome en cuenta la opinión de los implicados.	B. 2. 1 Realiza diagnósticos de necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.	B. 2. 1. 1 Identifica la metodología para hacer diagnósticos y detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.
		B. 2. 1. 2 Identifica tipos de diagnóstico y su metodología para detectar necesidades de asesoramiento.
		B. 2. 1. 3 Argumenta la selección de estrategias para la detección de necesidades de asesoramiento.
		B. 2. 1. 4 Adapta instrumentos para el diagnóstico de necesidades de asesoramiento de acuerdo con los objetivos planteados.
		B. 2. 1. 5 Aplica instrumentos de diagnóstico para detectar necesidades de asesoramiento en su ámbito de influencia.
	B. 2. 2 Analiza la información generada a partir del diagnóstico de necesidades de asesoramiento.	B. 2. 2. 1 Sistematiza la información de los diagnósticos de necesidades.
		B. 2. 2. 2 Integra información útil para el diagnóstico de necesidades.
		B. 2. 2. 3 Explica al colectivo las necesidades de asesoramiento detectadas.
		B. 2. 2. 4 Prioriza las necesidades de asesoría en conjunto con el colectivo escolar.
		B. 2. 2. 5 Sugiere ámbitos de mejora para atender las necesidades de asesoramiento identificadas.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Subdominio B. 3 Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que diseña estrategias de asesoría y acompañamiento Diseña estrategias de asesoría y acompañamiento para el desarrollo y mejora continua de las escuelas, a partir de procesos colegiados con su equipo de trabajo para dar atención pertinente y oportuna a las escuelas, docentes y directivos, tomando en cuenta las políticas educativas, el contexto escolar y las necesidades de asesoramiento.	B. 3. 1 Participa en reuniones colegiadas con otros agentes educativos para formular acciones de asesoramiento en su ámbito de influencia.	B. 3. 1. 1 Considera en sus planes de asesoramiento las opiniones de los diversos agentes educativos que forman parte del SATE.
		B. 3. 1. 2 Elabora sus trayectos de asesoría en reuniones colegiadas con otros agentes educativos del SATE.
	B. 3. 2 Planea las acciones de asesoramiento.	B. 3. 2. 1 Selecciona de manera fundamentada el modelo de asesoramiento a utilizar.
		B. 3. 2. 2 Establece metas y estrategias de asesoramiento de acuerdo con las necesidades detectadas en el contexto.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Subdominio B. 4 Desarrollo de las acciones de asesoría y acompañamiento		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que asesora y acompaña a la escuela, directivos y docentes Desarrolla procesos sistemáticos de apoyo a las escuelas, directivos y docentes orientados al desarrollo y mejora continua de las escuelas y la resolución de situaciones problemáticas asociadas a las prácticas educativas y de gestión escolar conforme a las políticas educativas vigentes, al contexto escolar y las necesidades de asesoramiento detectadas.	B. 4. 1 Acompaña a las escuelas en la elaboración, implementación y seguimiento de la Ruta de Mejora, de acuerdo con las necesidades y contexto escolar.	B. 4. 1. 1 Describe los elementos básicos de la Ruta de Mejora.
		B. 4. 1. 2 Da seguimiento a las acciones de la Ruta de Mejora.
	B. 4. 2 Acompaña a los directivos en la implementación de la Ruta de Mejora.	B. 4. 2. 1 Caracteriza las condiciones favorables y desfavorables para el cumplimiento de las metas planteadas en la Ruta de Mejora.
		B. 4. 2. 2 Colabora con los directivos para la solución de problemas en la implementación de la Ruta de Mejora.
	B. 4. 3 Asesora en la aplicación del modelo de autonomía y gestión escolar propuesto por la SEP.	B. 4. 3. 1 Identifica los Estándares e indicadores de gestión escolar.
		B. 4. 3. 2 Reconoce las características de los niveles de autonomía escolar.
		B. 4. 3. 3 Describe el modelo de autonomía y gestión escolar.
		B. 4. 3. 4 Reconoce los alcances y limitaciones del modelo de autonomía y gestión escolar en un contexto en particular.
		B. 4. 3. 5 Reconoce las oportunidades de mejora para el desarrollo de la autonomía escolar.
	B. 4. 4 Asesora de manera pertinente y oportuna al directivo para que desarrolle acciones de acompañamiento a los docentes de su escuela.	B. 4. 4. 1 Propone instrumentos de observación en el aula.
		B. 4. 4. 2 Explica las estrategias para la asesoría y acompañamiento de docentes.
		B. 4. 4. 3 Brinda orientaciones periódicas para garantizar el acompañamiento sistemático a los docentes
	B. 4. 5 Asesora en la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	B. 4. 5. 1 Identifica la secuencia de los contenidos en las planeaciones didácticas de los docentes.
		B. 4. 5. 2 Identifica los ámbitos de mejora de las planeaciones didácticas de los docentes.
		B. 4. 5. 3 Explica en forma fundamentada su valoración de las planeaciones didácticas.

	B. 4. 6 Asesora a los docentes en los procesos educativos en el aula, relacionados con la gestión de una clase.	B. 4. 6. 1 Describe el proceso de negociación inicial que se establece con los docentes para realizar observación en el aula.
		B. 4. 6. 2 Registra la práctica docente a partir de la observación realizada para identificar las necesidades de asesoramiento para la mejora.
		B. 4. 6. 3 Aplica las estrategias de asesoramiento adecuadas a partir del análisis de la práctica en el aula (descripción de estrategias, clase demostrativa, aplicación de situaciones didácticas y asesoramiento colaborativo).
		B. 4. 6. 4 Diseña materiales didácticos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las necesidades del docente.
		B. 4. 6. 5 Elabora un informe sobre los resultados de la observación para retroalimentar al docente.
	B. 4. 7 Asesora en la evaluación de los procesos de aprendizaje.	B. 4. 7. 1 Describe el acuerdo vigente de evaluación del aprendizaje.
		B. 4. 7. 2 Describe las características y funciones de una evaluación formativa.
		B. 4. 7. 3 Caracteriza los instrumentos de evaluación propuestos en el plan y programa de estudio (rúbricas, lista de cotejo, registro anecdótico, pruebas escritas y orales, portafolio de evidencias, etc.).
		B. 4. 7. 4 Explica el uso apropiado de los resultados de la evaluación en el aula para la mejora.

Dominio B. Asesoría y acompañamiento		
Subdominio B. 5 Seguimiento de las acciones de asesoría y acompañamiento		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que realiza el seguimiento de las acciones de asesoría y acompañamiento</p> <p>Realiza el seguimiento de las acciones de asesoría y acompañamiento, a partir de procesos colegiados, para garantizar la atención congruente al contexto escolar y las necesidades de asesoramiento.</p>	<p>B.5.1 Realiza el seguimiento del logro de las metas del plan de acción con los implicados en el proceso de asesoramiento.</p>	B.5.1.1 Registra los avances de las escuelas en función de los objetivos del plan de asesoramiento.
		B.5.1.2 Evalúa los avances del plan de asesoría a partir de la opinión del colectivo escolar.
	<p>B.5.2 Modifica el plan de asesoramiento de acuerdo con los avances y necesidades de asesoramiento</p>	B.5.2.1 Realiza las adecuaciones pertinentes al plan de asesoramiento a partir de las sugerencias de los involucrados en el proceso.
		B.5.2.2 Toma en cuenta las sugerencias de sus pares para realizar las adecuaciones necesarias al plan de asesoramiento.

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos. Participación del ATP en el desarrollo de programas y procesos de formación continua adecuados a las necesidades del contexto de los directivos y maestros, que implican la impartición de cursos o talleres.

Los subdominios que lo integran son los siguientes:

- C. 1 Diseño de acciones y materiales para la formación continua de docentes y directivos
- C. 2 Adaptación de programas para la formación continua de docentes y directivos
- C. 3 Imparte programas de formación continua de directivos y docentes

Dominio C. Formación continua de docentes y directivos			
Subdominio C. 1 Diseño de acciones y materiales para la formación continua de docentes y directivos			
Competencia	Estándares	Indicadores	
Un ATP que diseña de acciones de formación continua para los colectivos docentes Diseña acciones de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres), pertinentes a las necesidades de los colectivos, tomando en cuenta los principios y modelos para la formación continua de docentes.	C. 1. 1 Comprende los principios básicos para la formación continua de docentes.	C. 1. 1. 1 Identifica los principios básicos para la formación continua de docentes.	
		C. 1. 1. 2 Describe la aplicación de los principios básicos para la formación continua de docentes.	
	C. 1. 2 Distingue modelos de formación continua de acuerdo con las necesidades de los colectivos docentes.	C. 1. 2. 1 Identifica las características de los diferentes modelos de formación continua de docentes.	
		C. 1. 2. 2 Justifica la selección del modelo de formación en función de las necesidades detectadas en los colectivos docentes.	
	C. 1. 3 Elige estrategias didácticas y materiales pertinentes a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.		C. 1. 3. 1 Identifica las etapas de la planeación didáctica.
			C. 1. 3. 2 Argumenta la selección de estrategias didácticas en función de las necesidades y objetivo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
			C. 1. 3. 3 Aplica los principios básicos de la secuencia didáctica en la planeación de acciones de formación continua de los colectivos docentes.
C. 1. 3. 4 Refiere recursos de internet como materiales de apoyo a las acciones de formación continua de los colectivos docentes.			

Dominio C. Formación Continua de Docentes y Directivos		
Subdominio C. 2 Adaptación de programas para la formación continua de docentes y directivos		
Competencia	Estándares	Indicadores
<p>Un ATP que adapta los programas de formación continua para docentes y directivos</p> <p>Adapta los programas de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres) propuestos por la Secretaría de Educación Pública para que los contenidos, estrategias didácticas, tiempos, materiales y productos respondan al contexto y necesidades particulares de los colectivos docentes que atiende.</p>	<p>C. 2. 1 Adapta programas, materiales y productos para la formación continua de docentes y directivos a las características y necesidades de los colectivos.</p>	<p>C. 2. 1. 1 Prioriza los contenidos de los programas de formación continua existentes de acuerdo con las necesidades de los colectivos docentes que atiende.</p>
		<p>C. 2. 1. 2 Organiza las estrategias didácticas de los programas de formación continua de acuerdo con los tiempos disponibles y necesidades de los colectivos docentes.</p>
		<p>C. 2. 1. 3 Selecciona los productos pertinentes a la adaptación del programa de formación continua de docentes y directivos.</p>
		<p>C. 2. 1. 4 Fundamenta la adaptación de los programas y materiales de formación continua de docentes y directivos.</p>

Dominio C. Formación Continua de docentes y directivos		
Subdominio C. 3 Imparte programas de formación continua de directivos y docentes		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que imparte programas de formación continua de docentes y directivos Imparte programas de formación continua de docentes y directivos (diplomados, cursos o talleres) en el marco del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD).	C. 3. 1 Fundamenta su práctica como formador de docentes y directivos en el marco de la política educativa vigente.	C. 3. 1. 1 Identifica los programas de formación continua definidos por el PDPD.
		C. 3. 1. 2 Reconoce los enfoques formativos de los programas del PDPD.
	C. 3. 2 Imparte programas de formación continua de docentes y directivos de manera presencial, semipresencial y a distancia.	C. 3. 2. 1 Identifica los conocimientos previos de docentes y directivos sobre los contenidos del curso.
		C. 3. 2. 2 Aplica en cada sesión una secuencia didáctica.
		C. 3. 2. 3 Aborda los contenidos con una secuencia clara.
		C. 3. 2. 4 Plantea situaciones o ejercicios con problemas de la práctica educativa cotidiana.
		C. 3. 2. 5 Expresa claramente sus ideas.
		C. 3. 2. 6 Explica claramente las consignas.
		C. 3. 2. 7 Utiliza estrategias didácticas acordes con el enfoque formativo de los programas.
		C. 3. 2. 8 Organiza las actividades de los grupos de manera pertinente al logro de objetivos.
		C. 3. 2. 9 Retroalimenta el desempeño de los participantes en la acción formativa.
	C. 3. 3 Maneja las tecnologías de la información y comunicación (Tics) con fines educativos	C. 3. 3. 1 Describe modelos para la enseñanza y aprendizaje en línea.
		C. 3. 3. 2 Diseña actividades de aprendizaje en línea pertinentes a las necesidades de los maestros y objetivos de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
		C. 3. 3. 3 Selecciona las estrategias que se pueden utilizar en la educación a distancia.
		C. 3. 3. 4 Reconoce la diversidad de herramientas que ofrecen las plataformas educativas en línea.
C. 3. 3. 5 Incluye materiales y recursos audiovisuales en la formación continua de los colectivos docentes (presentaciones, audios, videos).		
C. 3. 3. 6 Incorpora el uso de diferentes herramientas para la enseñanza y aprendizaje en línea (blogs, chats, foros, wikis, correo electrónico, redes sociales).		

Dominio D. Evaluación educativa. Desarrollo de procesos de evaluación formativa para identificar las necesidades de asesoría de las escuelas, los docentes y directivos; recolectar y sistematizar información para valorar el logro de los objetivos propuestos; dar seguimiento a los procesos de asesoría y acompañamiento a las escuelas; así como para autoevaluar su desempeño como asesor y reflexionar sobre su práctica.

Los subdominios que lo integran son los siguientes:

- D. 1 Evaluación promovida por el sistema educativo
- D. 2 Evaluación formativa de las escuelas
- D. 3 Evaluación de su desempeño como asesor

Dominio D. Evaluación educativa		
Subdominio D. 1 Evaluación promovida por el sistema educativo		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que participa en procesos nacionales de evaluación educativa Participa en los procesos de evaluación del desempeño de los profesionales de la educación, las escuelas y el logro educativo de los estudiantes de Educación Básica, promovidos por el sistema educativo para la mejora de las escuelas.	D. 1. 1 Conoce la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).	D. 1. 1. 1 Describe los aspectos específicos de la Ley General del INEE y la LGSPD que conciernen a la función del ATP.
		D. 1. 1. 2 Identifica los aspectos específicos de la Ley General del INEE en relación a las evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos.
		D. 1. 1. 3 Reconoce las implicaciones de la Ley General del INEE y la LGSPD para la evaluación de los diversos actores educativos.
	D. 1. 2 Conoce las estrategias evaluativas promovidas por el Sistema Educativo Nacional (SEN.)	D. 1. 2. 1 Identifica los objetivos de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.
		D. 1. 2. 2 Explica el procedimiento para la correcta aplicación de las estrategias evaluativas promovidas por el SEN.
	D. 1. 3 Conoce los procesos de evaluación del desempeño de los diversos actores promovidos por el SEN.	D. 1. 3. 1 Describe las etapas de la evaluación del desempeño de los diversos actores educativos.

Dominio D. Evaluación educativa		
Subdominio D.2 Evaluación formativa de las escuelas		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que desarrolla procesos de evaluación formativa de las escuelas Desarrolla procesos sistemáticos de evaluación formativa de las escuelas en el marco de las políticas, planes y programas educativos, tomando en cuenta los fundamentos teóricos de la evaluación educativa.	D. 2. 1 Implementa instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	D. 2. 1. 1 Describe diversos instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.
		D. 2. 1. 2 Aplica instrumentos y estrategias para la evaluación formativa de las escuelas.
		D. 2. 1. 3 Integra información recabada a partir de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa de las escuelas en un reporte de actividades.
	D. 2. 2 Utiliza los resultados de la evaluación formativa de las escuelas en el marco del Sistema Básico de Mejora.	D. 2. 2. 1 Interpreta los resultados obtenidos en las evaluaciones de las escuelas.
		D. 2. 2. 2 Integra documentos para informar a las escuelas sobre los resultados de las evaluaciones.
		D. 2. 2. 3 Formula recomendaciones para la mejora educativa a partir de los resultados de las evaluaciones.

Dominio D. Evaluación educativa		
Subdominio D. 3 Evaluación de su desempeño como asesor		
Competencia	Estándares	Indicadores
Un ATP que autoevalúa su desempeño como asesor Realiza procesos de autoevaluación a partir de los criterios establecidos en el perfil del asesor técnico pedagógico y la opinión de la diversidad de los actores educativos, para reflexionar sobre su propia práctica y sus repercusiones en la mejora educativa para la mejora de su desempeño como asesor.	D. 3. 1 Evalúa su desempeño como ATP a partir de la opinión de los asesorados.	D. 3. 1. 1 Aplica diversos instrumentos para evaluar la satisfacción de los asesorados respecto a su desempeño como ATP.
		D. 3. 1. 2 Documenta los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.
		D. 3. 1. 3 Analiza los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar su desempeño.
	D. 3. 2 Implementa procesos de coevaluación sobre su desempeño.	D. 3. 2. 1 Participa en procesos sistemáticos de coevaluación con sus pares para proponer ámbitos de mejora.
	D. 3. 3 Autoevalúa la repercusión de su desempeño como ATP en su ámbito de influencia.	D. 3. 3. 1 Autoevalúa el logro de sus objetivos en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).
	D. 3. 4 Identifica ámbitos de mejora de su desempeño a partir de los resultados de las evaluaciones.	D. 3. 4. 1 Utiliza los resultados de las evaluaciones para mejorar su desempeño en los distintos ámbitos de acción (asesoría, evaluación y formación continua de docentes y directivos).
D. 3. 4. 2 Reconoce sus necesidades de formación a partir de los resultados de las evaluaciones de su desempeño para construir su propuesta de trayecto formativo.		