

Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028

Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028

Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica

Primera edición, 2023
ISBN digital: 978-607-8915-30-9

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Ernesto Gallo Álvarez, Rosa Margarita León Manffer

Redacción

Sandra Isabel Martínez Ruiz, Cristiana Elizabeth Cabrera Aguilar y Andrea Escobar Limón.

Colaboración

Verónica Olivia Frutos Calderón

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de especialistas, integrantes de equipos técnicos estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu, que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de este programa.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo

María Luisa Santiago López. Jefa de departamento

Formación

Heidi Puon Sánchez. Jefa de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica.*

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	4
Introducción.....	6
1. Objetivo de mediano plazo.....	9
2. Destinatarios	10
3. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu	12
Características de los programas	16
Elementos de los programas	18
4. Análisis del estado de la situación del acompañamiento pedagógico y del personal que desarrolla esta función en educación básica	20
El acompañamiento: algunas experiencias en América Latina y el Caribe.....	20
La experiencia del acompañamiento pedagógico en México.....	25
La formación actual del asesor técnico pedagógico, asesor técnico y tutor	39
El acompañamiento pedagógico	43
5. Intervenciones formativas	47
6. Ruta de avance.....	52
7. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas	54
8. Mecanismos de seguimiento.....	55
Valoración de resultados del programa.....	56
Anexo. Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua	57
Referencias	73

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la responsabilidad de elaborar y publicar programas de formación continua y desarrollo profesional para docentes, directivos y otras figuras educativas, tomando en cuenta las realidades de su práctica y reconociendo la labor que realizan en sus distintas funciones.

Mejoredu concibe la formación continua de docentes¹ como el proceso institucional intencionado, sistemático y permanente que se organiza en etapas que “van de la formación inicial y la inserción en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral” (Mejoredu, 2020a: 36).

Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, las nuevas formas de acceso al conocimiento, así como la diversificación de la población escolar generan situaciones complejas que maestras y maestros enfrentan todos los días. A esto se suma el aumento de la violencia en las escuelas, los efectos de la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2 en los aprendizajes de los estudiantes y los desafíos que afrontarán para la implementación del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (2022)*, propuesto en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Para atender estos desafíos, es fundamental el acompañamiento a maestras y maestros, ya que se trata de un proceso de alto valor pedagógico por su potencial formativo que impulsa la movilización de saberes y conocimientos al construir, junto con los docentes y colectivos escolares, alternativas para mejorar la práctica en situaciones de cotidianidad escolar.

Aunque el acompañamiento a la práctica docente puede ser realizado por distintas figuras educativas desde su ámbito de responsabilidad como un proceso inherente a su función (directores, supervisores, jefes de sector, jefes de enseñanza), de acuerdo con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros vigente, los asesores técnico pedagógicos (ATP), los asesores técnicos (AT) y los tutores asumen dicha tarea al acceder a estas funciones por reconocimiento (SEP, 2021g, 2022a, 2022b y 2022c).

Así, el *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica*, que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, constituye un instrumento de planeación que define un objetivo y una ruta de avance de mediano plazo, establece el enfoque, la dirección, y el sentido asumido para fortalecer la práctica de ATP, AT y tutores, pero también del personal homólogo que con otras denominaciones desempeña funciones de acompañamiento en las

¹ Con el término *docente* nos referimos a maestras, maestros y figuras educativas de educación básica y educación media superior, que desempeñan funciones docentes, directivas, de supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como a los agentes educativos que participan en el cuidado, bienestar y desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 3 años en educación inicial.

entidades federativas, en beneficio de la formación integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA).

Con este programa, Mejoredu inicia el camino hacia una forma diferente de concebir y llevar a cabo la formación continua y el desarrollo profesional del personal que realiza acompañamiento. Para lograrlo, plantea avanzar hacia una formación situada que reconoce los saberes y conocimientos que estas figuras educativas han construido durante su trayectoria profesional, así como los contextos donde ejercen su práctica para contribuir al fortalecimiento de la formación de docentes y directivos, y al logro de mejores aprendizajes en sus estudiantes.

*Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

Introducción

El *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica*, diseñado en el marco del Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026 (Mejoredu, 2021c), busca hacer efectivo el derecho del personal docente² a una formación continua pertinente y relevante, que impulse su desarrollo profesional y favorezca su revalorización como protagonista de la mejora educativa.

Las figuras educativas consideradas en el programa son: asesores técnico pedagógicos o personal homólogo que con otras denominaciones desempeñan funciones equivalentes, asesores técnicos y tutores. En el marco de sus funciones confluye el acompañamiento, que, a su vez, puede presentar particularidades por la naturaleza de su propia práctica.

En las escuelas se realizan diversas formas de acompañamiento a estudiantes, docentes y directivos para el desarrollo de su práctica, sin embargo, en la normatividad establecida no se ha definido con precisión en qué consiste el acompañamiento. Se trata de un concepto ambiguo que en la literatura, y desde documentos regulatorios, se ha relacionado con acciones de *apoyo*, *asesoría* y *tutoría*. En algunos casos, el *acompañamiento* se describe como una función genérica en la que caben indistintamente tales nociones (Calderón y García, 2021), por tanto, estas acciones pueden marcarse con propósitos compartidos, al pensarse desde y para la práctica docente.

El *apoyo* se configura como asistencia técnica o pedagógica orientada a optimizar condiciones para llevar a cabo la práctica docente o directiva; frecuentemente, se corresponde con cuestiones de infraestructura, organización o recursos (SEP, 2021g). Por otra parte, la *asesoría* se focaliza en una ayuda especializada a partir de dudas concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la gestión escolar; también hay experiencias de asesoría sobre asuntos normativos, programas emergentes, entre otros, para todas las escuelas (Rodríguez, citado en Salinas, 2016; Lago y Onrubia, citados en Morales y Reyes, 2019). Por su parte, la *tutoría* se reconoce como un proceso de acompañamiento entre profesionales, donde un docente comparte su experiencia con otro de reciente ingreso para apoyarlo en sus primeros años de servicio (Alcalá, 2020; SEP, 2020a).

En el marco de este programa, el acompañamiento implica *caminar junto* con docentes para favorecer su práctica en una relación horizontal; en un sentido amplio se concibe como un proceso con intención pedagógica, que contribuye a la formación continua y situada de docentes y directores. Implica la interacción profesional y sistemática entre figuras educativas (asesores técnico pedagógicos y tutores con docentes, o asesores técnicos con directores)

² En Mejoredu apoyamos la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

quienes intercambian saberes, aprenden entre pares o en colectivo, construyen de manera conjunta acciones orientadas a la comprensión, fortalecimiento y mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico que se promueve en este programa responde a las funciones que llevan a cabo ATP, AT, tutores y otras figuras, y se distingue parcialmente del acompañamiento pedagógico definido en los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021) (Mejoredu, 2022a), ya que además de plantearse para la implementación de las intervenciones formativas (IF)³ formuladas desde los programas, se espera que ocurra de forma sostenida durante periodos prolongados o en distintos momentos del ciclo escolar, en sintonía con los acuerdos establecidos entre las figuras involucradas, sean docentes o el colectivo escolar.

Es así como este programa permitirá que ATP, AT y tutores cumplan su derecho a la formación, reconozcan el acompañamiento como parte de sus funciones, y se apropien de la práctica de acompañamiento en la función que realizan.

Con el programa se implementarán intervenciones formativas anuales para avanzar gradualmente hacia la totalidad de las figuras educativas que brindan acompañamiento; así como para profundizar de manera progresiva en los contenidos formativos que fortalezcan sus saberes y conocimientos. Las IF se concretan mediante dispositivos formativos⁴ que cuentan con recursos y materiales específicos para uso de quienes participan en ellas⁵ (figura I.1).

En el primer apartado de este programa se establece el objetivo de mediano plazo, esto es, la situación que se desea alcanzar en un periodo de seis años respecto a la formación de las figuras con funciones de acompañamiento. En el segundo, se describen los destinatarios de este programa de la educación básica. El tercero recupera la perspectiva institucional de Mejoredu sobre los programas de formación continua, sus principios y características. El cuarto, presenta algunas experiencias de acompañamiento en América Latina y el Caribe, y las características relevantes de la evolución que han tenido las figuras educativas que realizan acompañamiento en educación básica en México y el estatus que enfrenta la formación continua del ATP, el AT y el tutor. En el quinto apartado se describen las intervenciones formativas del programa. En el sexto se expone la ruta de avance para la formulación de intervenciones formativas que Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades educativas del país que, de manera gradual,

³ Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos; y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022a).

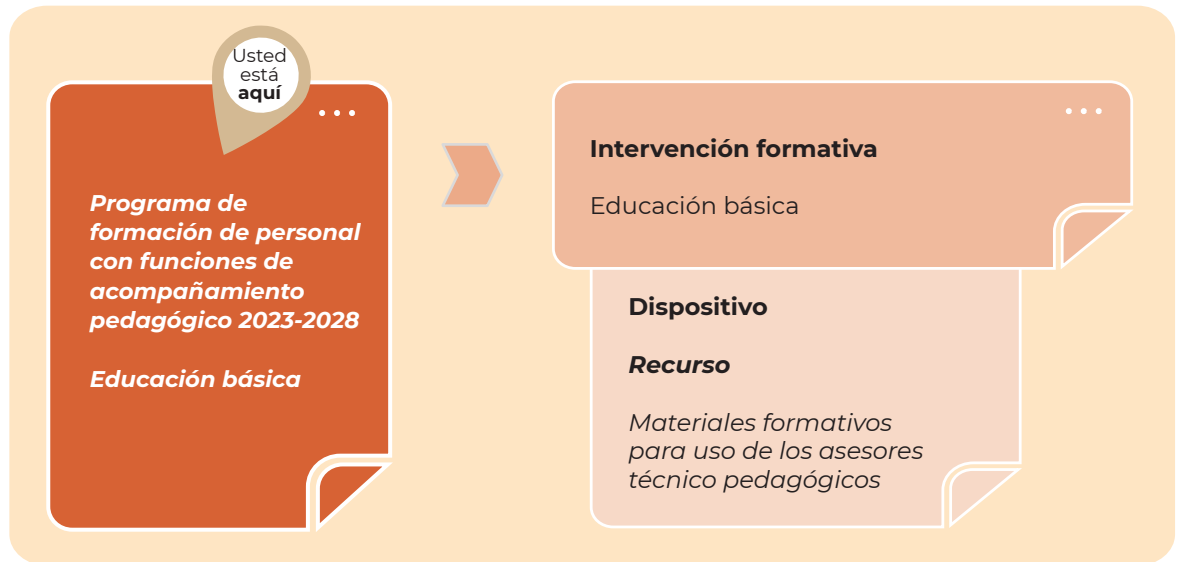
⁴ Componente de una intervención formativa que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo pre-determinados, para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión, y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica docente.

⁵ Las intervenciones formativas, los dispositivos y los materiales y recursos que acompañan al programa se presentan en documentos separados.

Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028

llevará al cumplimiento del objetivo de mediano plazo. Finalmente, en los apartados siete y ocho se determinan los mecanismos de difusión y seguimiento del programa.

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica*



Fuente: elaboración propia.

1. Objetivo de mediano plazo

Que los asesores técnico pedagógicos, asesores técnicos y tutores, o quienes con otras denominaciones desempeñan funciones equivalentes en educación básica fortalezcan la práctica de acompañamiento pedagógico mediante la participación en intervenciones formativas graduales y progresivas que, con un enfoque situado, recuperen los saberes y conocimientos de las figuras educativas implicadas; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que realizan su función; promuevan la reflexión sobre su práctica e impulsen el trabajo colaborativo para la resolución de problemas cotidianos, de manera que ello contribuya al desarrollo de su autonomía e identidad profesional y a garantizar el derecho a la formación continua.

2. Destinatarios

El Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica, y las intervenciones formativas correspondientes tienen como destinatarios a los asesores técnico pedagógicos, asesores técnicos y tutores que realizan la función temporal por reconocimiento⁶ y al personal homólogo que con otras denominaciones, desempeña funciones de acompañamiento en las entidades federativas, en zonas de supervisión o en escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria.

De acuerdo con la normatividad vigente y con los procedimientos para el reconocimiento señalados por el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros se distinguen en la función de acompañamiento estas figuras educativas:

- ▶ **Personal con funciones de asesoría técnica pedagógica o asesor técnico pedagógico (ATP).** Es el “docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (SEP, 2019a: artículo 7, fracción XIV).
- ▶ **La asesoría técnica (AT)**⁷ como “estrategia de apoyo a las actividades de dirección a otras escuelas de educación básica, a través de la cual se promueve que el personal con funciones de dirección cuente con el apoyo de directores experimentados que lo acompañarán en el ejercicio de su función, con la finalidad de mejorar sus competencias profesionales y sus prácticas directivas” (SEP, 2019a: artículo 83).
- ▶ **Tutor.** “al docente y técnico docente con funciones adicionales que, en la educación básica [...], tiene la responsabilidad de proporcionar un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, de apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente o técnico docente en su incorporación al servicio público educativo” (SEP, 2019a: artículo 7, XIX).

Cabe mencionar que, si bien estas figuras tienen funciones y propósitos distintos, en las tres descripciones se hace explícito el acompañamiento, de ahí la necesidad de *mirar* en qué consiste esta práctica y ofrecer formación para llevarla a cabo.

En el Sistema Educativo Nacional (SEN) existen otras figuras escolares que realizan acompañamiento porque es inherente a la función que desempeñan, tal es el caso de los directores,

⁶ Con el vigente *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento. Ciclo escolar 2023-2024*, se establece que, la autoridad educativa podrá determinar la duración del nombramiento de los ATP, AT y tutores con base en las necesidades del servicio educativo que se atiende (SEP, 2022c).

⁷ En la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros se define al personal que realiza asesoría técnica pedagógica y al personal con funciones de tutoría. No se define al asesor técnico, sino a la función que realiza. Los Lineamientos del SAAE señalan: “Personal con funciones adicionales de asesoría técnica o asesor técnico (AT). Al director escolar en la educación básica que, de manera adicional a las funciones que le son propias, brinda asesoría técnica en actividades de dirección a directivos de otras escuelas con la finalidad de mejorar las competencias profesionales y las prácticas directivas; (SEP, 2021g: 11).

supervisores, jefes de sector o jefes de enseñanza. No obstante, en el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* (SEP, 2022d), el acompañamiento es una función que se establece para personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

En este sentido, el programa puede ser de interés para fortalecer las acciones de acompañamiento que llevan a cabo directores y supervisores, en la medida en que también son responsables en la toma de decisiones del acompañamiento pedagógico a docentes o directores que realizan los ATP, AT o tutores.

Figura 2.1 Figuras educativas a quienes se dirige el programa



*El director realiza acompañamiento a sus docentes y participa en la gestión del acompañamiento que realizan ATP y tutores.

**El supervisor acompaña a los directores, a los colectivos escolares y participa en la gestión del acompañamiento que realizan los ATP, AT y tutores.

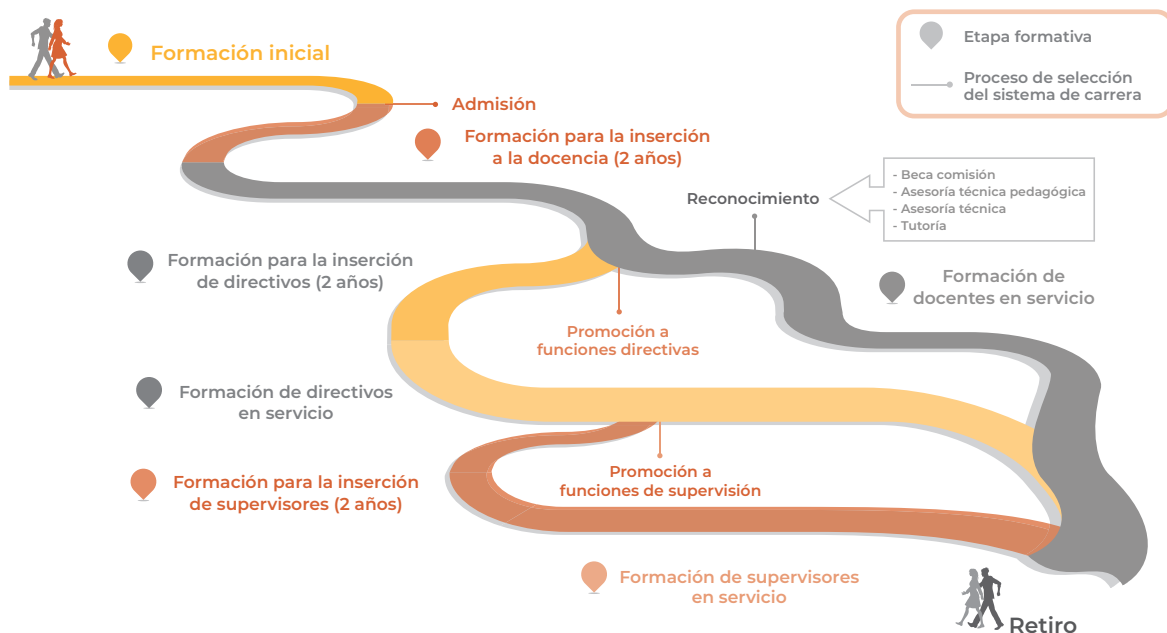
Fuente: elaboración propia.

3. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 reconoce que los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a una formación continua pertinente y relevante. Para contribuir a su cumplimiento, Mejoredu plantea una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente que reconoce la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado del trabajo y la práctica docente;⁸ asimismo, considera el compromiso de los docentes al formarse a lo largo de su trayecto profesional para que NNAJ alcancen aprendizajes con equidad y excelencia y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

Desde esta perspectiva, la formación docente es un proceso que se organiza en varias etapas: formación inicial, inserción al servicio educativo en distintas funciones y formación en el servicio, hasta el retiro (Mejoredu, 2020a) (figura 3.1).

Figura 3.1 La formación continua y sus etapas formativas



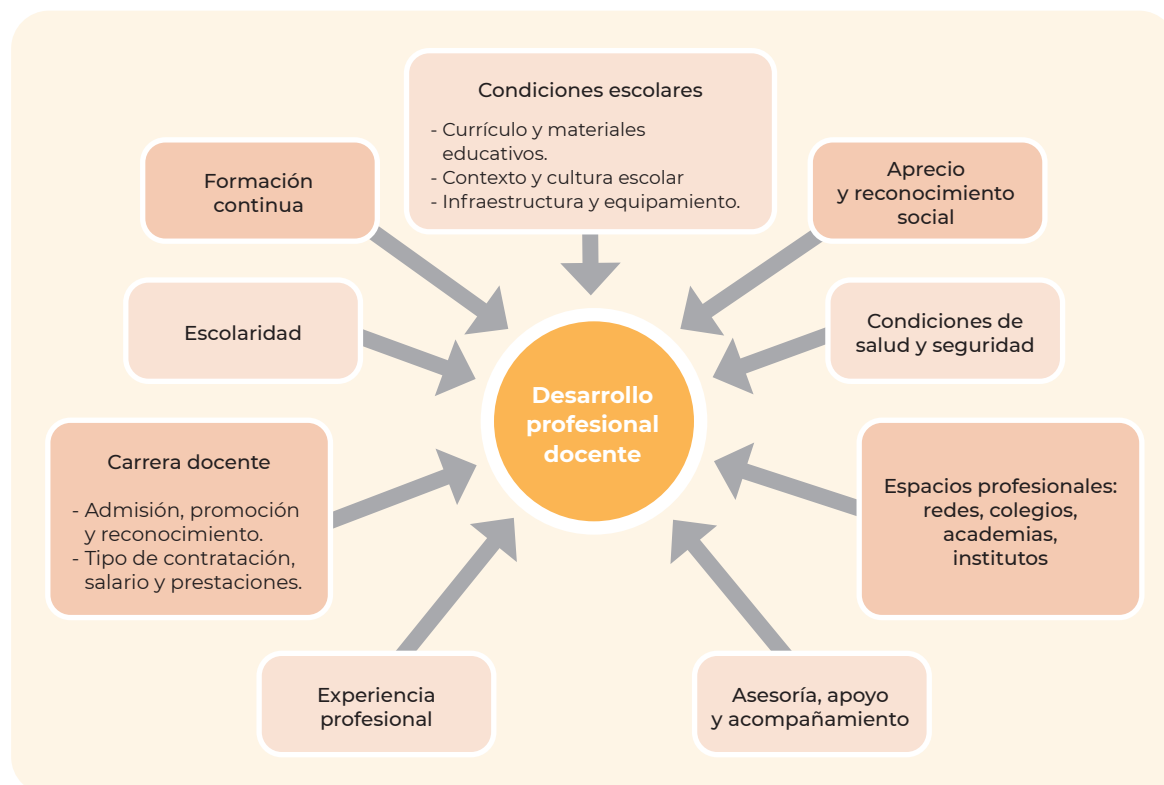
Fuente: elaboración propia.

⁸ Según Fierro *et al.* (1999: 21), la práctica docente se entiende como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que [...] delimitan la función del [docente]”. Desde esta perspectiva, la práctica docente pone en juego lo que docentes, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y demás figuras educativas han construido desde su experiencia, sus saberes y conocimientos en las distintas funciones en las que participan a lo largo de su trayectoria.

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial, inserción a una nueva función educativa y formación en servicio); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización; y d) considerarla una acción dinámica que es creada y recreada por los mismos actores, quienes de manera activa, mediante el conocimiento de las problemáticas de su propia práctica y del contexto, toman decisiones con base en sus saberes y conocimientos.

Desde esta comprensión integral, se considera que “la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente [incluido el personal con funciones de acompañamiento], aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (Imbernón, 2002 y Robalino 2005, citados en Mejoredu, 2020a: 36), entre ellos destacan las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo –como las redes, los colegios, las academias y los institutos–; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y los materiales educativos, el contexto, la cultura escolar o la infraestructura y el equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, el salario y las prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad (figura 3.2).



Figura 3.2 Factores para el desarrollo profesional



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el desarrollo profesional se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos que ocurre en el tiempo y el espacio del aula, la escuela, la zona escolar o el sector, a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente (Vezub, 2004). Cuando se piensa en la formación continua del personal con funciones de acompañamiento, es necesario distinguir que participa en la formación continua de los docentes y directores que acompañan y a la vez en su propio proceso formativo. En dicho proceso, el personal con funciones de acompañamiento pedagógico, de manera individual y en colectivo, revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio en función de los propósitos que plantean conjuntamente docentes o directores.

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional diseñados por Mejoredu reconocen al personal con funciones de acompañamiento como intelectuales comprometidos en forma activa y reflexiva con su tarea, quienes por tanto responden a los siguientes principios:

	<p>Contribuyen a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de las y los estudiantes. La mejora de la enseñanza implica el esfuerzo planificado y consciente por medio del cual los docentes, a partir de sus saberes y conocimientos, promueven la formación integral de sus estudiantes en ambientes para el aprendizaje que atienden la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), desde un enfoque con justicia social que impulsa la inclusión, la participación y la cultura de paz. Asimismo, la práctica de directores, supervisores y equipos de asesoría técnica pedagógica contribuye de manera significativa a construir las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles.</p>
	<p>Consideran el contexto sociocultural de los actores escolares. La práctica docente se desarrolla en entornos sociohistóricos, culturales e institucionales particulares. En dichos contextos los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos toman decisiones situadas para resolver las múltiples exigencias de su labor, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de NNAJ. La construcción de propuestas formativas no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que estos actores escolares desarrollan su trabajo, por ello, deben partir del entendimiento de la problemática y la comprensión de su contexto.</p>
	<p>Toman en cuenta la complejidad y las particularidades de las prácticas. La práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica requiere saberes y conocimientos en diversas dimensiones: personal, institucional, social, didáctica y valoral (Fierro <i>et al.</i>, 1999).</p> <p>Su particularidad se centra, por una parte, en que la práctica se transforma en función de las escuelas, el contexto, el currículum y los sistemas educativos, y por otra, en que es indeterminada, porque las decisiones de las y los docentes no son indiscutibles o permanentes y no hay rumbos seguros para su desarrollo. Es a la vez única, porque se reconoce que se produce en circunstancias específicas, las cuales requieren que el personal docente tome decisiones a partir de cada contexto escolar y de aula.</p>

	<p>Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes. La práctica de los actores escolares es una responsabilidad colectiva. La formación continua promueve el trabajo colaborativo y la reflexión entre colegas para fortalecer la enseñanza, el liderazgo, el acompañamiento y la autonomía docente, a fin de diseñar una visión compartida para favorecer la autonomía colectiva, que sólo será posible a partir del esfuerzo y compromiso de la totalidad de actores escolares.</p>
	<p>Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos. La formación continua se sustenta en dilucidar puntos de vista y ponderar beneficios o inconvenientes de las decisiones, como base para el logro de acuerdos y la construcción de rutas de mejora compartidas. Por su naturaleza misma, las comunidades escolares no son homogéneas, la negociación es fundamental para avanzar en la mejora.</p> <p>El diálogo permite la deliberación colectiva, paciente y abierta, y orienta la toma de decisiones conjunta para avanzar a la mejora.</p>
	<p>Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua. Los procesos de aprendizaje docente se potencian cuando las y los maestros comparten contextos y situaciones críticas y disruptivas de sus prácticas, así como propósitos y metas comunes, por lo que las escuelas, las zonas escolares, las regiones y las redes de docentes se constituyen en espacios apropiados para la resignificación y el fortalecimiento de saberes y conocimientos docentes, la formación continua y el desarrollo profesional.</p>
	<p>Promueven la reflexión sobre la práctica docente. La reflexión individual o colectiva sobre las prácticas docente, directiva, de supervisión o de asesoría técnica pedagógica, permite a los actores escolares comprender mejor los efectos de las acciones y decisiones que toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas ante cambios sociales, tecnológicos y educativos, transformar e impulsar la mejora de sus prácticas y generar procesos formativos innovadores.</p>
	<p>Fortalecen la autonomía y la identidad docente. La autonomía profesional se manifiesta en la participación de docentes en la toma de decisiones ante situaciones particulares, colectivas y cambiantes de la práctica, a fin de construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se presentan en cada contexto, así como resignificar la importancia que tiene para ellos ser docentes. La autonomía se expresa también en la manera como se ven a sí mismos y a la centralidad de su tarea.</p>
	<p>Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza. En la formación continua es necesario concebir la tecnología, los materiales y recursos, como potentes mediadores en la recuperación y movilización de los saberes y conocimientos docentes, así como para la reflexión, el intercambio y la mejora de la práctica, con objeto de superar su uso sólo como medios de transmisión de información.</p>

Fuente: Mejoredu, 2021b.

Características de los programas

Tienen carácter nacional

De acuerdo con el artículo 12 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, el Estado debe garantizar lo necesario para que, a escalas nacional y estatal, docentes, directores, asesores, supervisores y agentes educativos, tengan opciones de formación, cuyos contenidos tomen en cuenta los contextos y realidades locales y regionales en la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (SEP, 2019b).

En consonancia con lo establecido en este precepto de ley, Mejoredu formula programas de formación continua y desarrollo profesional que atienden la complejidad y especificidad de la práctica docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica, asesoría técnica o tutoría y las características del estudiantado de cada tipo educativo, con la posibilidad de que las autoridades educativas los operen y adapten a su contexto y características institucionales.

Su alcance es multianual y plantean un horizonte de mediano plazo de seis años

El programa plantea intervenciones formativas anuales durante un periodo de seis años para atender a la totalidad del personal que realiza funciones de acompañamiento. Tales intervenciones se implementarán de manera gradual y progresiva para avanzar hacia el cumplimiento del propósito. El carácter multianual permite que el diseño, operación y valoración de los programas de formación continua trasciendan cuestiones coyunturales y hace posible promover procesos continuos de formación.

Las intervenciones formativas son progresivas porque consideran la diversidad de contenidos que implica la formación docente, los cuales se van profundizando en cada una para responder a la complejidad de las prácticas docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, asesoría técnica o tutoría. Pueden adaptarse en función de los resultados del programa y de la identificación de nuevas problemáticas, lo que hace flexible su diseño.

Atienden a un tipo educativo, etapa formativa y figura educativa

Cada etapa de la profesión docente plantea desafíos distintos. La inserción a una nueva función educativa, así como el desempeño de la docencia, dirección, supervisión y acompañamiento, exponen a los actores educativos a situaciones diversas y les exigen capacidades distintas. Además, las diferencias no sólo se limitan a la etapa formativa por la que transitan los docentes, sino también al tipo educativo y la función que desempeñan.

Los programas de formación definen sus especificidades de acuerdo con...

- a) el tipo educativo en el que operan (educación básica y educación media superior);

- b) la figura educativa a la que se dirigen (docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, asesores técnicos, tutores o agentes educativos de educación inicial); y
- c) la etapa formativa que atienden (inserción a una nueva función o formación en servicio).

Respecto a la etapa formativa que se atiende, cabe aclarar que, el reconocimiento tiene una temporalidad delimitada, por tanto, las figuras educativas mencionadas –ATP, AT y tutor– que están iniciándose en el acompañamiento y las que ya realizan la función, pueden participar en las intervenciones formativas enmarcadas en este programa de formación para dar nuevos significados a la función que realizan, mejorar sus prácticas y fortalecer su identidad profesional.

Tienen un enfoque de formación situada

El enfoque de formación situada constituye una alternativa a las propuestas centradas en la actualización, la capacitación individual y la transmisión de información externa que, de diversas formas, se imponen a los actores escolares y educativos. El enfoque situado centra su mirada en los contextos y territorios específicos donde se lleva a cabo la práctica docente y los procesos de reflexividad individuales y colectivos, considerando las subjetividades e intersubjetividades desde las cuales se define la acción pedagógica. Asimismo, promueve la reflexión sobre la práctica en el aula, la escuela y la comunidad educativa para identificar sus fortalezas y límites, de modo que los docentes, en forma colaborativa, sean más conscientes no sólo de lo que hacen sino, sobre todo, de por qué y para qué lo hacen (Smyth, 1991; Lave y Wenger, 1999; Wenger, 2001).

Al plantearse como un enfoque o una perspectiva, y no como una propuesta prescriptiva, la formación situada es relacional y compleja, por lo que reconoce y afirma el carácter situacional en el que actúan los sujetos docentes –el proceso educativo y los espacios en los que se desempeñan–, advirtiendo que las especificidades de sus prácticas varían de acuerdo con sus saberes y conocimientos, trayectorias, contextos, aspiraciones y condiciones institucionales, sociales y materiales (Mejoredu, 2020a).

La formación continua situada es un enfoque complejo en su desarrollo concreto, no sólo por los objetivos y las acciones que se espera realicen los diferentes actores que intervienen, por sus distintos niveles de responsabilidad en la gestión educativa y escolar, y por sus disímbricos niveles de apropiación, sino también debido a las características y culturas escolares donde se impulsa, así como a la necesidad de generar condiciones institucionales, estrategias, recursos e instrumentos específicos para su implementación.

En este sentido, se reconoce que, para que la formación situada cobre plena vigencia, debe ser diseñada, implementada y evaluada desde los propios colectivos docentes, a partir de las características de su práctica y los contextos y condiciones de cada escuela, plantel o zona escolar; por lo que lograr su concreción implica iniciar un proceso gradual y progresivo de apropiación por parte de docentes, colectivos y actores escolares y educativos involucrados, en el cual las autoridades de educación básica tienen un papel relevante.

Se concretan en intervenciones formativas

Los programas –más que implicar la integración de cursos, diplomados, talleres u otras estrategias formativas, que en general plantean la posterior aplicación de sus contenidos en el aula, la escuela, la zona o el sector– requieren la formulación de intervenciones formativas para promover la identificación y atención de los problemas específicos de la práctica que enfrentan maestras y maestros en sus ámbitos de participación y responsabilidad, a partir de la reflexión sobre su práctica.

Los programas que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, desde su convicción de impulsar el enfoque de formación situada, proponen intervenciones formativas que se caracterizan por lo siguiente:

- ▶ Problematizan la práctica como un esfuerzo para comprender las situaciones a partir de las cuales *esta escuela, este equipo o este colectivo docente* comparte, interactúa y trabaja con otros para identificar y describir lo que se requiere mejorar y transformar de las prácticas colectiva e individual. Esto es posible si se observa y se cuestiona lo que se realiza de manera habitual y se toma distancia de lo cotidiano a través de espacios y tiempos protegidos para la reflexión.
- ▶ Recuperan los saberes y conocimientos de los docentes sobre su propia práctica, al plantearles, en lo individual y en lo colectivo, interrogantes abiertas, críticas e interesantes sobre ésta.
- ▶ Incorporan dispositivos que diversifican las opciones de formación hasta hoy privilegiadas, para promover un mayor protagonismo del docente e impulsar el diálogo, el intercambio, la interpretación y la mejora de la práctica, a partir del desarrollo de procesos para la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo.
- ▶ Favorecen el acompañamiento pedagógico, considerando que los colectivos docentes de las escuelas necesitan actores educativos que les ayuden a visualizar otros horizontes, colegas críticos que les permitan tomar distancia del acontecer cotidiano y los impulsen a la acción y la mejora continua.

Elementos de los programas

Un programa se diseña a partir del *análisis del estado de la situación* que enfrenta la formación continua en el tipo educativo y la etapa formativa correspondientes, y de las características de docentes y figuras educativas destinatarias del programa. Como resultado de ese análisis, se define el objetivo de mediano plazo y la ruta de avance de las intervenciones formativas en función de las prioridades establecidas.

Los programas se concretan mediante intervenciones formativas, formuladas y publicadas anualmente, de acuerdo con lo establecido en la ruta de avance y proponen acciones específicas dirigidas a cumplir los objetivos de los programas.

Con el propósito de contar con información oportuna sobre el desarrollo de los programas, se diseñan mecanismos de seguimiento para que Mejoredu y las autoridades educativas conozcan los resultados de la operación y los reorienten en caso de ser necesario. Por último, se requiere

establecer mecanismos de difusión que posibiliten la participación de los destinatarios del programa, en condiciones de equidad e igualdad (figura 3.3).

Figura 3.3 Elementos que integran un programa de formación continua y desarrollo profesional diseñado por Mejoredu



Fuente: elaboración propia.

4. Análisis del estado de la situación del acompañamiento pedagógico y del personal que desarrolla esta función en educación básica

En este apartado se analiza la función de acompañamiento desde las figuras educativas implicadas, y cómo se ha ido configurando dicha función en el ámbito de la formación situada para mejorar la práctica docente. En primer lugar se indagó sobre los enfoques, propósitos y participantes en algunas experiencias de acompañamiento pedagógico desarrolladas en siete países de América Latina y el Caribe; posteriormente, se describen las características de las funciones realizadas por las figuras que actualmente desempeñan el acompañamiento en el marco del proceso de reconocimiento (ATP, AT, tutor) en México, y se recuperan algunas de las orientaciones y propuestas para la formación de estas figuras educativas en los últimos años. Finalmente se define el acompañamiento desde la perspectiva pedagógica de Mejoredu, así como los atributos que adopta en este programa.

El acompañamiento: algunas experiencias en América Latina y el Caribe

Con la intención de tener un panorama de la forma en que se realiza el acompañamiento fuera de nuestro país, se revisaron diversas experiencias publicadas en algunos países de América Latina y el Caribe; se seleccionó información proveniente de fuentes gubernamentales (de los ministerios de Educación) de siete países: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y República Dominicana (tabla 4.1).

Se encontró que las experiencias consultadas se fundamentan en una normatividad vinculada al fortalecimiento del sistema educativo y su implementación y seguimiento se encuentran a cargo de los ministerios de Educación; sin embargo, el acompañamiento también ha sido materia que preocupa a los organismos internacionales, como lo demuestran las colaboraciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las cuales contribuyen con diversos apoyos para realizar estudios, diseño, implementación de programas o proyectos, evaluaciones, entre otros. Los siguientes son algunos ejemplos:

- ▶ Proyecto Directores que Hacen Escuela. Capacitación-acompañamiento de los cuadros de conducción y difusión de contenidos-metodologías de gestión educativa a través de El Portal de las Escuelas (Provincia de Chubut, Argentina) (OEI).
- ▶ Las estrategias de formación de los directivos docentes desde la perspectiva de los saberes de acción, Bogotá (SED-OEI).
- ▶ El acompañamiento pedagógico en la secundaria de Jornada Escolar Completa: prácticas, contextos y concepciones (UNESCO y Mineduc-Lima).
- ▶ Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MÁS (+) étnico (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y OEI).

Tabla 4.1 Características de las experiencias de acompañamiento en algunos países de América Latina y el Caribe

País	Iniciativa	Enfoques para el acompañamiento	Objetivos / propósitos del acompañamiento	Personal que realiza el acompañamiento
Argentina	Programa Escuelas Faro, red de acompañamiento territorial	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente situada • Reflexivo • Colaborativo 	Colaborar con las instituciones en el análisis, la revisión y la mejora colectiva de las prácticas de enseñanza, así como respaldar la construcción de saberes pedagógicos en las escuelas.	<p>Supervisores: gestionan las acciones de acompañamiento territorial.</p> <p>Facilitadores: acompañan a las escuelas en la implementación de su plan de mejora.</p> <p>Coordinación institucional: dirige el plan de mejorar dentro de la escuela.</p>
Chile	Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente centrada en la escuela • Reflexivo • Colaborativo • Dialógico 	Brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local, para que los directivos y docentes puedan generar prácticas institucionales y pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	<p>Asesor técnico pedagógico: cubre funciones de supervisión y acompañamiento.</p> <p>Asesor técnico externo: asiste donde no cuentan con asesor técnico pedagógico.</p>
Colombia	Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MÁS (+) étnico	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborativo • Intercultural • Dialógico • Autónomo 	Procurar el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos comunitarios vinculados a la modalidad de educación inicial propia e intercultural.	Tutor: acompaña de manera sensible a los agentes educativos comunitarios y demás actores participantes de la comunidad.



País	Iniciativa	Enfoques para el acompañamiento	Objetivos / propósitos del acompañamiento	Personal que realiza el acompañamiento
Ecuador	Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la escuela • Colaborativo • Dialógico • Democrático 	Acompañar, brindar asistencia técnica, monitorear y evaluar a las instituciones en el marco de los procesos de innovación para la mejora continua y el cumplimiento de los objetivos educacionales con calidad y equidad.	<p>Asesor educativo de circuito: acompaña al directivo en su práctica y le apoya en su papel de acompañante de los docentes.</p> <p>Docente mentor: brinda acompañamiento en el aula.</p>
Guatemala	Modelo de Acompañamiento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la escuela • Intercultural 	Orientar, asesorar y acompañar a los docentes y directivos en la mejora de su práctica para el desarrollo con calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo bilingüe e intercultural.	Asesor pedagógico: apoya en la innovación de la práctica pedagógica de docentes de formas individual y grupal.
Perú	Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Formación centrada en la escuela • Reflexivo / crítico • Inclusivo • Intercultural 	Fortalecer las capacidades y competencias pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo de los docentes.	Acompañante pedagógico: internos que son docentes del mismo plantel, y externos que provienen de las autoridades locales.
República Dominicana	Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente centrada en la escuela • Reflexivo / crítico • Colaborativo 	Promover la reflexión crítica en los acompañados para mejorar la práctica y consolidar la gestión en los centros educativos. Fortalecer la mejora de las capacidades técnicas para el acompañamiento pedagógico de los coordinadores y técnicos distritales.	Técnicos distritales: cubren funciones de acompañamiento y supervisión.

Fuente: Aguerrondo, 2013; Balarín y Escudero, 2019; DEG, 2012; González, 2018; Molano, 2018; SICE s/f a y s/f b; Wise, 2018.

Estas iniciativas atienden a las figuras educativas que pertenecen a los niveles equivalentes a la educación básica de nuestro país; se encuentran vigentes en su implementación, y son experiencias con una antigüedad no mayor a dos décadas. De este análisis se observan al menos dos propósitos: fortalecer la práctica en el aula y la gestión de los centros escolares, y con un enfoque más amplio, atender varios aspectos sociales de forma integral para el desarrollo de la escuela y la comunidad, especialmente en las zonas más desfavorecidas.

En las experiencias se identifican diferencias en la forma de definir el acompañamiento. Para el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) se trata de un sistema de apoyo (Aziz, 2017); en cambio, el Ministerio de Educación de Colombia lo describe como un proceso (Molano, 2018); en el Ministerio de Educación de Ecuador se describe como una función dentro de la asesoría en el marco del Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa; y en el Ministerio de Educación de Guatemala se plantea como un proceso en el marco de la función de asesoría técnica pedagógica.

En algunos casos, el acompañamiento se da a los colectivos para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en función de necesidades de aprendizaje específicas, derivadas de los resultados de pruebas nacionales o también para apoyar la elaboración del plan de mejora, por ejemplo, el Programa de Escuelas Faro Red de Acompañamiento Territorial de Argentina y el Modelo de Acompañamiento Pedagógico en Guatemala. En otros casos, como en el Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje, de Perú, y en la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela, de República Dominicana, es central la intención formativa en un sentido más amplio.

En todas estas experiencias se caracteriza al acompañamiento como una acción centrada en la escuela o situada, a cargo de diferentes figuras educativas: supervisores, facilitadores, asesores técnico pedagógicos, tutores, asesores educativos, acompañantes pedagógicos o técnicos distritales; sus funciones son comunes en las iniciativas consultadas, no obstante, toman un matiz particular en cada experiencia.

El acompañamiento se dirige a docentes, directores o colectivos escolares; asimismo, se han documentado otras experiencias específicas para la inserción y permanencia de docentes de nuevo ingreso. Al respecto, Vezub y Alliaud (2012: 28) señalan que “lo más habitual en los países de la región es que los docentes asuman responsabilidades de una complejidad y envergadura no acordes con su escasa experiencia o con la materia y grados para los cuales fueron preparados”.⁹

En la información analizada se identificó que las actividades vinculadas al acompañamiento son variadas y se han modificado en el tiempo: por un lado, hay enfoques en donde predomina la mirada *supervisora*, de fiscalización o de inspección; por otro, se impulsa la práctica reflexiva, colaborativa y dialógica (Aguerrondo, 2013; Balarín y Escudero, 2019; Calvo, 2018; DEG, 2012; González, 2018; Molano, 2018 y SICE, s/f a).

⁹ Respecto a la importancia del acompañamiento a docentes de nuevo ingreso véanse los estudios de Ávalos, Aylwin y Carlson, y González *et al.* en Chile; Serra, Krichesky y Merodo, en Argentina, citados en Vezub y Alliaud, 2012: 28.

En Chile, Ecuador y República Dominicana los acompañantes, además de realizar actividades orientadas a mejorar la práctica docente y directiva, desarrollan funciones de supervisión y verificación del cumplimiento curricular; de igual forma, en Perú los programas de acompañamiento iniciaron con funciones regulatorias de evaluación y seguimiento al desempeño, y evolucionaron hacia procesos de reflexión de la práctica considerando los contextos escolares para mejorarla (Aguerrondo, 2013; Aziz, 2017; Balarín y Escudero, 2019; González, 2018). En contraste, los acompañantes pedagógicos de la iniciativa de Colombia realizan acciones de colaboración y construcción de conocimiento a partir del diálogo, la experiencia y el respeto de saberes comunitarios y ancestrales.

Como se observa en la tabla 4.2, las funciones del acompañante son múltiples y su desempeño demanda movilizar y transformar permanentemente sus saberes y conocimientos.

Tabla 4.2 Funciones principales que desempeñan los acompañantes en las experiencias revisadas

Desarrollar habilidades de gestión y administración escolar en los directivos.
Establecer los indicadores que permitan acompañar y monitorear el desempeño docente.
Diagnosticar y definir junto con docentes y directivos los problemas educativos de forma particular.
Formular junto con docentes y directivos rutas de acción que permitan superar las carencias detectadas a partir del análisis de la práctica.
Apoyar la implementación del plan curricular y los enfoques pedagógicos que lo delinean.
Desarrollar actitudes de observación, análisis, reflexión, escucha activa y retroalimentación respetuosa en docentes y directivos.
Promover climas de colaboración y confianza entre los miembros que participan en el acompañamiento.
Impulsar la creación de espacios de diálogo y reflexión para el intercambio de buenas prácticas.
Proponer contenidos de formación a partir de las necesidades de formación de docentes y directivos.
Hacer seguimiento y evaluación.

Fuente: elaboración propia con base en Aguerrondo, 2013; Balarín, 2019; DEG, 2012; González, 2018; Molano, 2018; SICE s/f a y s/f b; Wise, 2018.

Aziz (2017), Balarín y Escudero (2019) y Calvo (2018) señalan que quienes realizan acompañamiento a docentes y directores requieren fortalecer saberes y conocimientos para encarar los retos que enfrentan en el desarrollo de sus funciones. Aunque existen particularidades prometedoras también hay desafíos en los sistemas educativos que es necesario afrontar para atender los procesos de formación del personal que realiza acompañamiento, tales como:

- ▶ ausencia de programas integrales que respondan a la complejidad de la función (Balarín y Escudero, 2019);
- ▶ insuficiente promoción de espacios de intercambio y colaboración entre acompañantes (Balarín y Escudero, 2019);
- ▶ ausencia de estrategias para asesorar, acompañar y monitorear la práctica educativa e identificar las prácticas innovadoras (Aziz, 2017); y
- ▶ persistencia del carácter supervisor sobre el de acompañante formador (Aziz, 2017; Vallejo-Villacís, 2020).

El análisis de estas iniciativas permite reconocer el valor estratégico del acompañamiento como eje para concretar políticas educativas con múltiples intenciones, tales como implementar reformas educativas, afrontar los desafíos de la profesión docente ante contextos sociales complejos, promover el uso de nuevas tecnologías con objeto de impulsar la mejora de los aprendizajes a través del apoyo a la docencia o la gestión. A su vez, se puede apreciar que hay iniciativas de acompañamiento que transitan de una mirada centrada en el logro de indicadores a una práctica de mejora centrada en la reflexión.

En las iniciativas presentadas cabe resaltar el valor pedagógico que tiene el acompañamiento para los participantes, pues el objeto de trabajo es la práctica docente y no la regulación o fiscalización de su función. Se trata de un proceso cuyo propósito formativo se aleja de otras prácticas de inspección. Asimismo, se aparta de los modelos de formación instrumentales –como la capacitación– que no siempre son aplicables en los contextos o culturas escolares específicas.

Respecto a las figuras educativas que realizan acompañamiento, se identificó que no hay claridad sobre los saberes y conocimientos que ponen en juego para llevar a cabo su práctica. La formación de quienes realizan el acompañamiento se considera relevante, sin embargo, la información sobre su desarrollo es limitada, y en la mayoría de los casos sólo remite a la vinculación con instituciones que la ofertan. Por ello, queda pendiente reconocer la manera en que el personal educativo con funciones de acompañamiento transita de la experiencia docente o directiva a la de acompañamiento y cómo la llevan a la práctica para cumplir con dicha función.

La experiencia del acompañamiento pedagógico en México

En el Sistema Educativo Nacional (SEN) se han implementado diversas formas de apoyo a las escuelas que buscan mejorar el servicio educativo. Actualmente, en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, los asesores técnico pedagógicos y los tutores tienen la atribución de realizar acompañamiento a docentes y los asesores técnicos a los directores.

En este sentido, el acompañamiento forma parte de su función, que a su vez se compone por múltiples responsabilidades. A continuación, se presenta una síntesis sobre la forma en que se ha asumido la función de asesoría por su confinidad con el acompañamiento. También se describen las características del ATP, tutor y AT con dos finalidades: profundizar en la comprensión de su práctica e identificar si se define el acompañamiento en sus funciones y si se establece la forma de llevarlo a cabo.

La asesoría a docentes, directores y escuelas

El acompañamiento está vinculado con la asesoría; sin embargo, es necesario distinguir ambos conceptos, pues es común que se usen como sinónimos (Villareal, 2016). La asesoría es una forma de ayuda puntual sobre un asunto específico, para realizar o mejorar alguna de las responsabilidades asignadas al docente. Generalmente se realiza de manera individual entre

asesor y docente, y frecuentemente tiene un enfoque técnico o metodológico (Lago y Onrubia, citados en Morales y Reyes, 2019).

Por otra parte, el acompañamiento es una forma de apoyo que trasciende la asesoría porque implica *estar una persona con otra, caminar junto a ella o ellas* en los escenarios donde sucede la práctica. Mediante la conversación que no tiene jerarquías, los participantes aprenden unos de otros, analizan, piensan y actúan para la mejora de su práctica (González, 2018).

Si bien, la asesoría es una función reconocida en los programas gubernamentales, como se muestra en la tabla 4.3, en opinión de Reséndiz (2019: 15), se trata de “un recorrido impreciso e incierto”, probablemente, porque su enfoque ha ido cambiando de acuerdo con la política educativa predominante en cada administración.

Tabla 4.3 Evolución de la asesoría en México

Programa de gobierno	Estrategia / línea de acción	Acciones vinculadas a la función de asesoría	Orientación de la función de asesoría
Plan Nacional de Educación 1976-1982	Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982.	Formación de los primeros cuadros de apoyo técnico integrados por profesores comisionados.	Actualización de docentes.
Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988	“Revolución Educativa”, descentralización de la educación básica y normal.	Equipos de asesoría vinculados con la supervisión e integrados por especialistas.	Enfoque de inspección escolar. Dar información administrativa a docentes y directores de nuevo ingreso.
Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Programa de Modernización de la Educación 1989-1994. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) (1996). Programa del Asesor Técnico Pedagógico (PATP) (1998).	Se impulsó el acompañamiento al personal docente en sus estudios de actualización en los Centros de Maestros. El PATP estableció la necesidad de incorporar un ATP en cada zona escolar de supervisión.	Implementación de los nuevos planes y programas de estudio, cursos nacionales y estatales de actualización. Inclusión y atención a la diversidad en las escuelas. Se promueven las estrategias de intervención pedagógica y jornadas de asesorías (SEP, 2003).
Programa Nacional de Educación 2001-2006	Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (2005), que fue incorporado a las <i>Reglas de operación</i> del Pronap en 2006.	Se fundamenta y regula la asesoría académica a la escuela y, en consecuencia, la función del asesor.	Se impulsa el carácter formativo de la asesoría.



Programa de gobierno	Estrategia / línea de acción	Acciones vinculadas a la función de asesoría	Orientación de la función de asesoría
Programa Sectorial de Educación 2007-2012	El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (2009) (sustituye al Pronap).	La asesoría como proceso de ayuda basado en la interacción profesional en tres niveles: intervención, facilitación y colaboración, orientados a la resolución de problemas de una organización educativa (SEP, 2011).	Se define a los asesores técnico pedagógicos como especialistas y con dominio de diferentes ámbitos educativos: normativos, curriculares y de formación docente.
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013). Servicio Profesional Docente (SPD). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).	Se crean perfiles para regular la función del ATP. Se reconoce la asesoría como una función que brinda el SATE, se concibe como un proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados con la gestión escolar, así como con los aprendizajes y las prácticas educativas (SEP, 2014b).	El ATP, AT y tutor son reconocidos como figuras educativas, participan en procesos de promoción, reconocimiento y se les brinda formación particular.
Programa Sectorial de Educación 2020-2024	Ley Reglamentaria del Artículo 3o. (SEP, 2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (SEP, 2019a). Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE).	Marco de excelencia para la función de ATP. La asesoría a escuelas, docentes y directores es responsabilidad del SAAE. Se publica el acuerdo y las disposiciones para la realización de los procesos de reconocimiento para las funciones de acompañamiento, donde la asesoría tiene el propósito de lograr que el personal docente y directivo sea capaz de impulsar, de forma autónoma, procesos de mejora en sus prácticas educativas (SEP, 2021g).	El ATP, AT y tutor comparten la función de acompañamiento a docentes y directores.

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 1996, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2018, 2019a, 2019b, 2020a y 2021d.

Como se observa en la tabla 4.3, la función de asesoría se asocia con responsabilidades en distintos ámbitos: administrativos, pedagógicos y de gestión; interviene en diversos campos del conocimiento; se realiza desde las instancias centrales de la estructura –en la zona escolar o directamente en las escuelas–, y se desempeña en diferentes realidades educativas y contextos territoriales.

Conforme se ha formalizado la función asesora, también se ha perfilado su carácter pedagógico, tal como se identifica en el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2005). Posteriormente, con la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013), se creó el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) que regula la función, y en 2021 se fundamentan las funciones de asesoría y acompañamiento en los *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*, donde se define como “un conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades estén orientadas a apoyar la transformación de la escuela y la mejora de las prácticas educativas, a fin de impulsar el máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos” (SEP, 2021g: 9).

Con el SAAE se espera que los ATP, AT y tutores que realizan tareas de asesoría y acompañamiento a docentes o directores cuenten con las habilidades para vincularse de manera empática y cercana con la comunidad educativa, incidan en la cultura escolar para contribuir al logro de aprendizajes, a la formación integral y el bienestar de los estudiantes (SEP, 2020c y 2021d). En los lineamientos del SAAE el acompañamiento se revela como una función sustantiva que realizan ATP, AT y tutores. Sin embargo, no se hace una distinción clara entre la asesoría o tutoría y la manera en que interactúan.

La información registrada en programas de gobierno, en estudios de investigación documental y empíricos de alcance regional sobre la asesoría, en particular la asesoría técnica pedagógica, permite reconocer que es una función desempeñada de forma distinta. Por su parte, la asesoría técnica y la tutoría, recientemente formalizadas, también se han modificado. Cabe destacar que se tiene poca información de las tres funciones, por ejemplo, en qué zonas escolares están asignados los asesores técnico pedagógicos, los asesores técnicos y los tutores, su antigüedad en la función, en qué escuelas trabajan, a qué docentes apoyan, con qué directores, qué dificultades enfrentan en su práctica, cómo las resuelven, y especialmente, cómo se formaron para el desarrollo de su función.

El asesor técnico pedagógico

La asesoría técnica pedagógica tiene una amplia tradición en el país; de acuerdo con Arnaut (2006) sus orígenes se ubican desde que se instauró el SEN. Esta actividad la llevaban a cabo los supervisores, quienes tenían la encomienda de formar docentes en el desarrollo de habilidades de enseñanza, pues no todos contaban con una formación normalista. No obstante, la información publicada permite afirmar que los ATP, por su trayectoria, desempeñaron un rol fundamental en las reformas educativas del país.

En este sentido, Bolívar (2006), Bonilla (2006), Calvo (2007) y Escudero (2012) reconocen y expresan la importancia que tienen los ATP para impulsar la mejora institucional, ya que inciden en la formación de docentes y directores, y son impulsores de cambio o transformación de la práctica. A su vez, esta figura se ha adaptado a las diversas condiciones educativas de orden institucional y local. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2014-2015 los ATP desempeñaron funciones temporales de tutoría para impulsar el desarrollo de las competencias docentes (SEP, 2014a).

A partir de 2022, mediante el acuerdo que regula los procesos de reconocimiento, la USICAMM, estableció los requisitos para que el personal docente interesado asumiera la función de ATP a partir de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 (tabla 4.4).

Tabla 4.4 Reconocimiento de ATP

Aspectos	Asesoría técnica pedagógica
Participación	Docentes que decidan participar en el proceso para obtener el reconocimiento de asesoría técnica pedagógica.
Reconocimiento	Al personal con funciones docentes para obtener un incentivo.
Objetivo	Proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otras maestras y maestros, y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del estudiante.
Tiempo en la función	Hasta tres ciclos escolares, al término de su función, preferentemente, volverán a su plantel de origen para continuar con sus funciones docentes.

Fuente: elaboración con base en SEP, 2022b y 2022c.

El personal con funciones de asesoría técnica pedagógica también puede participar en los programas de promoción horizontal, en donde se reconoce el mérito del personal, se realiza la asignación temporal a la función de asesoría técnica pedagógica y se conserva el incentivo. Así, la promoción horizontal es un estímulo para la vocación docente en servicio, la dedicación en su función y el compromiso en su profesionalización (SEP, 2022a). Cabe mencionar que este aliciente a la función se prevé sólo para los ATP.

El interesado debe cumplir con un conjunto de requisitos, como contar con un título de licenciatura y tener dos años ininterrumpidos en el servicio. En el proceso de promoción se apreciarán los conocimientos y aptitudes (para identificar lo que saben y son capaces de hacer mediante un instrumento objetivo), así como la valoración de elementos multifactoriales: formación profesional, antigüedad, desarrollo profesional (SEP, 2022a).

Es de resaltar que, la información del número de ATP designados por reconocimiento a esta función en el ciclo escolar 2021-2022 no está disponible, por tanto, no se conoce la cantidad de docentes nombrados por las autoridades o que tienen un nombramiento previo a esta administración. En lo que respecta al ciclo escolar 2020-2021 sólo se tiene información del

número de ATP (tabla 4.5). Estos datos se recuperaron del Formato 911;¹⁰ es información derivada de la consulta realizada al personal que labora en las supervisiones y es la única reportada para ATP en la base de datos consultada (SEP-DGPPYEE, 2021).

Tabla 4.5 Número de ATP en el ciclo escolar 2020-2021

Nivel	Servicio	ATP hombres	ATP mujeres	ATP total
Preescolar	General	115	2 621	2 736
	Indígena	36	95	131
Primaria	General	3 556	4 923	8 479
	Indígena	201	58	259
Secundaria	General	499	556	1 055
	Multiservicio ¹	162	197	359
	Técnica	478	378	856
	Telesecundaria	566	491	1 057
Multinivel ²		352	232	584
Total		5 965	9 551	15 516

¹ Las zonas escolares multiservicio integran distintas combinaciones de tipo de escuelas secundarias: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.

² Las supervisiones escolares multinivel se conforman por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica.

Fuente: cálculos con base SEP-DGPPYEE, 2021.

La ausencia de esta información en las fuentes consultadas detona interrogantes como cuántos ATP laboran en los distintos niveles educativos al mismo tiempo, el acompañamiento que brindan se hace en una misma zona escolar o sugieren que su práctica puede ser diferenciada por tipo de servicio.

En el marco del SAAE, las responsabilidades que se asignan al personal que realiza funciones de asesoría técnica pedagógica adscrito a la supervisión de zona son:

- ▶ Planear, organizar, así como dar seguimiento y evaluar el SAAE en la zona escolar.
- ▶ Proponer al supervisor de zona escolar los planteles y el personal docente y técnico docentes a quienes se les brindará asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnicas pedagógicas que se identifiquen en las escuelas.

¹⁰ La SEP, mediante la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), integra la información estadística básica que describe la situación actual y los avances en la prestación de los servicios educativos. La estadística educativa, de inicio y fin del ciclo escolar, se recaba directamente en cada una de las escuelas –públicas y privadas del país–, a través del Formato 911. Los datos generados constituyen la estadística oficial y es la base para llevar a cabo los procesos de planeación, programación y asignación de recursos, evaluación y rendición de cuentas del sector, entre otras actividades.

- ▶ Asesorar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos a maestras y maestros y técnicos docentes de manera individual y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía profesional, al máximo logro del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, considerando las necesidades de formación de maestras, maestros y técnicos docentes, y las características de los contextos socioculturales y lingüísticos en donde se ubican las escuelas.
- ▶ Visitar a las escuelas para asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente, así como observar el trabajo que realizan con sus estudiantes.
- ▶ Orientar a maestras y maestros en el diseño y puesta en marcha de actividades para favorecer la formación integral de los estudiantes, relacionada con el desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento científico y tecnológico, el pensamiento crítico, la expresión artística, el cuidado de la salud física, mental y emocional, la cultura de paz y la protección del medio ambiente.
- ▶ Analizar y reflexionar, junto con maestras, maestros y técnicos docentes asesorados, sobre el proceso de asesoría para fortalecerlo con nuevas acciones.
- ▶ Impulsar la conformación y desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje en el ámbito de la zona escolar, así como a nivel regional o estatal, según sus posibilidades (SEP, 2020c y 2021d).

De forma paralela, desde el *Marco para la excelencia*¹¹ (SEP, 2020d, 2021h y 2022d) se cuenta con el perfil profesional del ATP que muestra “por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se esperan del trabajo cotidiano de las maestras y los maestros, considerando los contextos escolares y comunitarios, así como los planteamientos de la legislación en materia educativa” (SEP, 2022d: 12).

En este perfil se definen los aspectos esenciales de la función, tales como el conocimiento de la cultura de las escuelas y de las prácticas de los maestros para favorecer con su asesoría la mejora de éstas y orientar su quehacer al máximo logro de aprendizajes de los estudiantes y a su formación integral.

En la tabla 4.6, se presenta el *Marco para la excelencia* de la asesoría técnica pedagógica, así como lo que se precisa en las disposiciones a fin de normar las funciones de los ATP.

¹¹ El antecedente de este Marco fue, entre los años 2013 y 2018, el perfil que reguló las funciones del ATP, especializado en ocho áreas: Lenguaje Oral y Escrito y Pensamiento Matemático para educación preescolar; Lenguaje Oral y Escrito y Pensamiento Matemático para educación primaria; Lenguaje Oral y Escrito y Pensamiento Matemático para secundaria; Educación Especial y Educación Física (para preescolar, primaria y secundaria) (SEP, 2017b).

Tabla 4.6 Funciones asignadas a los ATP

Dominios y criterios del perfil del personal de asesoría técnica pedagógica	Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica
<p>1. Una asesora técnica pedagógica o un asesor técnico pedagógico que asume su quehacer profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana:</p> <p>1.1 Asume desde su función que la educación es un derecho humano de niñas, niños y adolescentes para vivir con bienestar y buen trato, así como un medio para la transformación y mejora social del país.</p> <p>1.2 Realiza el ejercicio de la asesoría técnica pedagógica desde la interculturalidad para favorecer el diálogo, la igualdad y convivencia armónica, basada en el aprecio y respeto a la diversidad en todas sus expresiones.</p> <p>1.3 Asume la responsabilidad de participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional para fortalecer su función y contribuir a una educación de excelencia.</p>	<p>Las funciones del asesor técnico pedagógico se enfocarán en la atención de las necesidades formativas de maestras, maestros y técnicos docentes, sobre los aspectos siguientes:</p> <p>a) el fortalecimiento de la formación integral y el máximo logro de aprendizaje de los alumnos;</p> <p>b) la comprensión y el manejo de los enfoques de enseñanza y de los contenidos del plan y programas de estudio vigentes;</p>
<p>2. Una asesora técnica pedagógica o un asesor técnico pedagógico que conoce las prácticas docentes y la cultura de las escuelas para contribuir a la mejora educativa:</p> <p>2.1 Comprende las características de la asesoría técnica pedagógica que fortalecen las prácticas de maestras y maestros.</p> <p>2.2 Domina los aspectos centrales del currículo y cómo adaptarlo según las características y necesidades de las y los estudiantes para brindar una asesoría técnica pedagógica pertinente.</p> <p>2.3 Contribuye a la excelencia educativa en las escuelas, mediante el impulso de prácticas pedagógicas y una cultura escolar basadas en la inclusión, equidad y máximo logro de aprendizaje.</p>	<p>c) la atención a la diversidad cultural, lingüística y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes;</p> <p>d) el desarrollo de las habilidades de maestras, maestros y técnicos docentes, fundamentales para la mejora del quehacer educativo en el aula y la escuela;</p>
<p>3. Un asesor técnico pedagógico que favorece prácticas docentes centradas en el máximo logro de aprendizaje y en la formación integral de las y los estudiantes:</p> <p>3.1 Organiza su asesoría técnica pedagógica en función de las características y necesidades de maestras y maestros, y del programa escolar de mejora continua del plantel.</p> <p>3.2 Fortalece las prácticas pedagógicas a partir de una visión colectiva de la escuela orientada al máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes, su formación integral, bienestar y buen trato.</p> <p>3.3 Evalúa de manera sistemática el proceso de asesoría técnica pedagógica para contar con información sobre los logros y las dificultades de éste, la mejora de las prácticas pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje del alumnado.</p>	<p>e) el impulso de acciones focalizadas al fortalecimiento de la inclusión, equidad e interculturalidad en el aula y la escuela, en la atención de estudiantes en situación de rezago educativo o en riesgo de abandono escolar; y</p> <p>f) el fomento de prácticas docentes creativas e innovadoras que brinden una educación con excelencia, equidad e inclusión.</p>



Dominios y criterios del perfil del personal de asesoría técnica pedagógica	Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica
<p>4. Un asesor técnico pedagógico que colabora con la supervisión escolar y propicia la vinculación entre escuelas y familias, comunidades e instancias, para fortalecer las prácticas docentes hacia el bienestar y buen trato de las y los estudiantes:</p> <p>4.1 Contribuye al trabajo de la supervisión escolar orientado a la mejora de las prácticas de maestras y maestros, y a que las escuelas ofrezcan un servicio educativo de excelencia.</p> <p>4.2 Asesora a maestras y maestros para lograr la participación de las familias de las y los estudiantes, y la comunidad en la tarea educativa de las escuelas.</p> <p>4.3 Colabora en acciones de vinculación entre las escuelas y diferentes instancias de apoyo que beneficien las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, fomenten el bienestar y buen vivir de las y los estudiantes.</p>	

Fuente: SEP, 2021a y 2022b.

Como se aprecia en la tabla 4.6, se asignan a los ATP múltiples responsabilidades que implican una amplia gama de saberes y conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos sobre la filosofía y normatividad de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes, el plan y programas de estudio, el liderazgo e interacción con figuras educativas diversas, la formación de docentes, así como el desarrollo de una identidad y pertenencia a la comunidad escolar y profesional.

En síntesis, se reconoce a los ATP como figuras educativas que tienen un amplio recorrido en las acciones de acompañamiento, pero su consigna frente a esta responsabilidad ha sido socavada por las múltiples funciones que tienen a su cargo, por tanto, falta certeza sobre cómo definen y concretan el acompañamiento en su práctica cotidiana.

El tutor

Diversas investigaciones educativas describen a la tutoría como una parte esencial de los programas de inserción a la docencia dirigidos a docentes de nuevo ingreso (Fideler y Haselkorn, 1999; Strong, 2009; Britton, Paine, Raizen y Pimm, 2003; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, citados en INEE, 2017). De acuerdo con Alcalá (2020: 16) la tutoría es el “proceso de acompañamiento profesional que se adopta para los profesores que recién ingresan al quehacer educativo, y que al asumirse como principiantes o noveles se nombran tutorados”. En este escenario, el mismo autor considera que el tutor es quien hace posible “las interacciones entre tutor y tutorados en espacios concretos y tiempos convenidos, en ciclos de acompañamiento de diferente naturaleza y alcance”.

En otros países, es extensa la literatura sobre la tutoría, sin embargo, en México su estudio constituye un área de oportunidad, debido a que los programas de tutoría son de reciente implementación.¹²

A partir de las disposiciones para la realización de los procesos de reconocimiento, ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 (SEP, 2022b y 2022c), en la tabla 4.7 se describen los requisitos y particulares para obtener el reconocimiento de tutor.

Tabla 4.7 Reconocimiento del tutor

Aspectos	Tutoría
Participación	Docentes que decidan participar en el proceso para obtener el reconocimiento de tutoría.
Reconocimiento	Al personal con funciones docentes para obtener un incentivo.
Objetivo	Acompañar y fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo, a efecto de que inicien su vida profesional con mayores elementos para trabajar con los educandos en condiciones y contextos específicos.
Tiempo en la función	Dos ciclos escolares, se ejercerá la tutoría en contraturno de sus funciones docentes.

Fuente: SEP, 2022b y 2022c.

La tutoría es una función asignada a los docentes que destacan en su práctica educativa y en el cumplimiento de su responsabilidad, lo que implica un movimiento lateral de carácter temporal; de esta forma, los docentes reconocidos como tutores mantienen su plaza y función docente (SEP, 2021c).

Respeto al número de docentes que asumen la función de tutoría no se tienen cifras de ciclos escolares recientes; sin embargo, la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2015-2016) reveló las dificultades que presentaba la implementación de la tutoría, como la articulación de tiempos entre docentes tutores y tutorados, insuficiencia de docentes disponibles para llevar a cabo la función, poca disposición de docentes y directores que realizaron la función para participar en la oferta formativa (INEE, 2017: 159).

Los datos sobre el número de tutores, en años recientes corresponden al ciclo escolar 2018-2019, cuando se reportó a 20 118 tutores en educación básica (SEP, 2019c): su distribución por nivel y servicio educativo se muestran en la tabla 4.8.

¹² En la reforma educativa de 2013, la tutoría se oficializó con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) donde se estableció el derecho de los docentes de nuevo ingreso a recibir tutorías durante los dos primeros años de servicio, a fin de "fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias" (SEP, 2013: artículo 22)

Tabla 4.8 Distribución de tutores (ciclo escolar 2018-2019)

Nivel o servicio educativo	Tutores	
	Abs.	%
Preescolar	4 024	20
Primaria	9 657	48
Secundaria	5 030	25
Educación especial	1 207	6
Educación física	200	1
Total	20 118	

Fuente: SEP, 2019c.

De esta información sobresale que no hay datos sistemáticos publicados para identificar el número de tutores, así como a las figuras educativas con experiencia en esta función, a fin de caracterizarlas con mayor precisión.

A partir de los lineamientos para la operación del SAAE, se define a la tutoría como “una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo” (SEP, 2019a: artículo 78). Con la tutoría se pretende que el personal de nuevo ingreso reciba apoyo de un profesional experimentado que le brinde acompañamiento de tipo académico.

Por lo anterior, el enfoque de tutoría se fundamenta en los siguientes propósitos:

- ▶ fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con madres y padres de familia o tutores, y el aprendizaje profesional permanente; y
- ▶ contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para propiciar el cumplimiento de las finalidades de la educación que imparte y lograr el desarrollo integral de los educandos (SEP, 2019a: artículo 80).

Asimismo, de acuerdo con las *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en la educación básica*, publicadas en marzo del 2021, el tutor acompaña a docentes y técnicos docentes “mediante el análisis y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, la identificación de formas alternativas para mejorar su labor educativa, atendiendo las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, así como sus contextos familiares, sociales, culturales y lingüísticos” (SEP, 2021c: 18).

En este marco las autoridades educativas de las entidades federativas son quienes definen la modalidad de tutoría de acuerdo con las condiciones y características de su entidad, región o zona escolar. De esta manera, se proporciona tutoría en tres modalidades: 1) presencial, 2) en línea y 3) para zonas rurales (tabla 4.9).

Tabla 4.9 Modalidades de la tutoría

Presencial	En línea	Para zonas rurales
Implica reuniones presenciales del tutor y sus tutorados, observación de aula, así como la comunicación constante que se establece entre ellos durante la asesoría y acompañamiento a sus prácticas docentes.	Se desarrolla a distancia mediante el uso de diferentes tecnologías y medios de comunicación, principalmente la plataforma digital diseñada para tal fin.	Implica reuniones presenciales del tutor y sus tutorados, observación de aula, así como la comunicación constante que se establece entre ellos durante la asesoría y acompañamiento a sus prácticas docentes.
Un tutor puede atender de uno a tres tutorados y a cada uno de ellos le dedicará tres horas semanales.	Un tutor para diez tutorados con sesiones asincrónicas.	Un tutor atiende a un grupo de entre ocho y doce docentes; las actividades de la tutoría se organizan mediante diez encuentros en cada ciclo escolar.

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2021c.

En las tres modalidades se espera que los tutores lleven a cabo la función en horarios que no interfieran con su labor en la escuela y, de ser posible, trabajen con docentes de un mismo nivel educativo, tipo de servicio o que atiendan la misma asignatura o taller; también se sugiere que las reuniones presenciales ocurran en el mismo plantel o en la misma zona escolar o local.

Para llevar a cabo la tutoría, en modalidad presencial y para zonas rurales se define un perfil y función del tutor que explica conocimientos, habilidades, valores y actitudes de quien desempeña la función de tutoría (tabla 4.10).

Tabla 4.10 El perfil o función del tutor

Presencial	Para zonas rurales
<ul style="list-style-type: none"> • Genera un clima de confianza y respeto con sus tutorados para facilitar el diálogo y el análisis de las prácticas educativas. • Reconoce la importancia de la reflexión sobre la práctica docente al identificar situaciones que requieren mejorarse para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, conforme a las características de éstos. • Planifica con los tutorados los procesos de mejora de las prácticas de enseñanza, considerando el contexto en que éstas se realizan, las características de los estudiantes y las habilidades de maestras, maestros y técnicos docentes de nuevo ingreso. • Orienta a los tutorados para implementar acciones que permitan la mejora de sus prácticas educativas, atendiendo aspectos factibles de modificar y que les representen aprendizaje y desafíos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompaña, escucha, apoya y asesora a sus colegas de nuevo ingreso para que respondan con pertinencia a los retos que enfrentan, favoreciendo el análisis, la reflexión y la toma de decisiones informadas; de modo que desarrollen una autonomía profesional. • Planifica con los tutorados los procesos de mejora de las prácticas de enseñanza, considerando el contexto en que se realizan, las características de estudiantes y las habilidades de docentes de nuevo ingreso. • Comparte su experiencia profesional con los docentes de nuevo ingreso a través del diálogo, considerando sus necesidades, demandas, concepciones, creencias, saberes, emociones, frustraciones, problemas, entusiasmo y expectativas; partiendo siempre del contexto y condiciones en que laboran.



Presencial	Para zonas rurales
<ul style="list-style-type: none"> • Guía a los tutorados para que valoren positivamente los resultados de sus procesos de mejora, y con base en ello se motiven y se planteen nuevos retos de aprendizaje profesional. • Establece un ambiente propicio para la tutoría y actúa con base en principios de empatía, comprensión y corresponsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya a sus tutorados para romper la barrera entre escuela y comunidad, recupera de las comunidades rurales e indígenas sus saberes (no siempre reconocidos) que son la base para el aprendizaje de los estudiantes, así como propiciar que éste sea significativo. • Ejercita sus habilidades para la escucha activa, donde la descalificación o el juicio no tienen lugar; se distingue por el comentario informado, concreto, contextualizado y claro. • Conoce y acompaña a cada docente de nuevo ingreso que forma parte de su grupo, identificando sus retos y los apoyos que requiere según la condición que enfrenta.

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2021e y 2021f.

Las tareas a cargo del tutor son múltiples y diferentes en cada una de las modalidades –presencial o para zonas rurales–, en ambas es claro que la función de tutoría requiere saberes y conocimientos específicos, los cuales no siempre son inherentes a un docente con un buen desempeño y una amplia experiencia.

El asesor técnico

La dirección escolar es una responsabilidad de gran envergadura, a la que se suman situaciones de un contexto social complejo, estresante y demandante. Aravena *et al.* (2020) reconocen que la función directiva conlleva un proceso de formación continua situado y sostenido, centrado en el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas para analizar el contexto de su práctica y construir alternativas de solución, lo que implica, pensar en nuevas formas de apoyo y acompañamiento al director.

Estos autores señalan que desde 2017 el Ministerio de Educación de Chile puso en marcha un programa que ofrece a través de mentores (directores con más experiencia) un acompañamiento sistemático durante cuatro meses a directores de nuevo ingreso. Este tipo de prácticas se ha replicado recientemente en otros países. Por ejemplo, en México se creó el asesor técnico (AT), una figura educativa que se formalizó en la LGSPD de 2013¹³ como parte del reconocimiento al desempeño del director y el otorgamiento de un incentivo para su desarrollo profesional (SEP, 2013).

¹³ En el marco del SATE se consideró al asesor técnico como un integrante de su estructura base, que tiene bajo su responsabilidad el desarrollo y seguimiento de la práctica directiva, así como del funcionamiento y organización escolar (SEP, 2017a).

El AT es un director que acompaña la práctica de otro director (no necesariamente de nuevo ingreso), es nombrado mediante un proceso de reconocimiento (ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024) en el que pueden participar de manera voluntaria para asumir la función de asesoría técnica (tabla 4.11).

Tabla 4.11 Reconocimiento de AT

Aspectos	Asesoría técnica
Participación	Directivos que decidan participar para obtener el reconocimiento de asesoría técnica.
Reconocimiento	Al personal con funciones directivas para obtener un incentivo.
Objetivo	Asesorar y acompañar al personal que ejerce funciones de dirección para mejorar sus competencias profesionales y sus prácticas directivas.
Tiempo en la función	Dos ciclos escolares, se ejercerá en contraturno de sus funciones directivas.

Fuente: SEP, 2022b y 2022c.

La asesoría técnica tiene como propósitos acompañar y asesorar a los colectivos escolares para mejorar las prácticas profesionales de directivos y el funcionamiento de las escuelas, y a la vez favorecer experiencias de aprendizaje y formación situados que incidan en la transformación de las prácticas directivas (SEP, 2019a).

Es de resaltar que, no se encontraron datos sobre el número de directores que realizan funciones de asesoría técnica, lo cual muestra una carencia en la estadística que recopilan las autoridades educativas en los recientes ciclos escolares.

Con el SAAE se espera que el AT construya propuestas de mejora para la práctica directiva, a partir de la observación, el análisis, la recopilación de evidencias, la valoración y el diálogo con los directores que asesora (SEP, 2021g).

En este marco, entre otras funciones, el AT¹⁴ articula acciones junto con directores para analizar la realidad escolar e identificar rutas para mejorarla, desarrolla procesos de observación y análisis de la práctica, así como el diálogo para la construcción colaborativa de propuestas que aporten a mejorar la gestión escolar.

El asesor técnico es un director capaz de “acompañar, apoyar, retroalimentar y orientar a sus pares, con el objeto de mejorar la gestión de los planteles escolares en que éstos laboran” (SEP, 2021b:10); para lograrlo debe realizar lo siguiente:

¹⁴ En 2019 se publicó el *Marco general para la asesoría técnica. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020* (SEP, 2019d), donde se incluían rasgos específicos del perfil del AT que explicita las características, cualidades y aptitudes para que el director desarrolle sus funciones adicionales de asesoría. Sin embargo, en ciclos escolares posteriores no se actualizó dicho marco.

- ▶ definir, planificar, desarrollar y evaluar las acciones de asesoría previamente acordadas con los directores asesorados;
- ▶ identificar las áreas de mejora y tomar decisiones a partir del análisis y la reflexión;
- ▶ fomentar redes y comunidades de aprendizaje entre directivos de la zona escolar; y
- ▶ participar en los procesos para su formación (SEP, 2021g).

Actualmente, la asesoría técnica pedagógica, la asesoría técnica y la tutoría son funciones que realiza el personal docente o directivo que participa en el proceso de reconocimiento; a partir de esta revisión se observó que las actividades que realizan se han ajustado constantemente y que el acompañamiento es una función compleja que requiere preparación y práctica, en particular de quienes asumen la responsabilidad de acompañar a docentes, directores y al colectivo escolar.

Cabe mencionar que en las tres figuras se destaca un rol formativo sin que se asegure una formación específica para ello. La información consultada revela que no se ha consolidado un sistema de formación orientado a los docentes y directivos que realizan acompañamiento, como lo muestran los hallazgos de la investigación de Cruz *et al.* (2017: 9): “con relación a la práctica de asesoría no hay antecedentes de un plan formativo dirigido al Asesor Técnico Pedagógico, a pesar de que se encuentra plasmado en una estrategia federal desde el año 1993, y que a lo largo de estas décadas ha estado construyéndose la definición de esta función en el sistema educativo”.

En este sentido, es esencial que la formación de ATP, AT y tutores privilegie la práctica profesional de los docentes en sus contextos, rompa con las propuestas ajenas a la vida escolar y movilice saberes y conocimientos pedagógicos que los orienten sobre su puesta en marcha.

La formación actual del asesor técnico pedagógico, asesor técnico y tutor

La legislación vigente...

establece que la formación continua de docentes de educación básica y educación media superior es una tarea concurrente entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, así como de los organismos descentralizados y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación; cada uno con atribuciones específicas y competencias complementarias (Mejoredu, 2021c: 20).

A lo largo del tiempo, los esfuerzos de formación continua de docentes de educación básica se han configurado a través de distintas políticas, programas y acciones gubernamentales. Actualmente es posible identificar la operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) tipo básico, las acciones de formación locales financiadas con recursos estatales y la operación de cursos, talleres y diplomados derivados del Catálogo Nacional de Formación Continua; toda esta formación se planea y opera a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) y las treinta y dos Estrategias Estatales de Formación Continua.

Además de lo anterior, existen programas presupuestarios federales de apoyo a la educación con componentes de formación o capacitación de docentes (para tipos, niveles o servicios educativos específicos), y otras acciones de formación continua como las tutorías, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y las que se operan desde el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.

A pesar de la existencia de distintos programas federales y acciones en la materia, los esfuerzos gubernamentales se han enfocado en atender, principalmente, a docentes, técnicos docentes y directivos, dejando en segundo término a asesores técnicos pedagógicos, asesores técnicos y tutores.

Así se advierte al recuperar la escasa información publicada sobre la formación de ATP, AT y tutores en la que se logran distinguir ciertas orientaciones en su formación. En el documento *Sistema Nacional de Formación Continua. Documento Base 2019* (SEP, 2019e), se incluyeron programas formativos que son responsabilidad de las autoridades educativas locales y podrían clasificarse en tres ámbitos:

- a) De actualización en la función del personal educativo. Para atender aspectos propios del personal con funciones de dirección, supervisión y del SAAE.
- b) Gestión escolar. Un director que asesora a otros directores.
- c) Asesoría técnica. Asesoría técnica pedagógica, un impulso a la educación básica. Dirigido al personal educativo. Formación de tutores para el acompañamiento de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, y formando tutores para la docencia. Dirigido a tutores (SEP, 2019e).

En la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020* la oferta se clasificó en cuatro ámbitos de formación: 1) campos para el desarrollo disciplinar, 2) pedagógico y didáctico, 3) gestión escolar, y 4) formación cívica y ética y vida saludable. El ámbito tres es el que incluye la capacitación y actualización en gestión, liderazgo, acompañamiento, asesoría técnica pedagógica y tutoría. A su vez, el Catálogo Nacional de Formación Continua de 2020, refiere las funciones de acompañamiento en dos líneas de trabajo:

1. Promover el aprendizaje entre pares del personal educativo con una misma función, que les permita interactuar de manera reflexiva y profunda, lo cual impulsa la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en un tema o proyectos escolares específicos.
2. Impulsar círculos de estudio virtual o presencial como formas de acompañamiento al profesorado y conforme a las condiciones de cada entidad federativa (SEP, 2020b: 12-13).

La información recuperada por la Dirección General de Formación Continua de la SEP en la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación señala que, en 2020 participaron en la oferta formativa 135704 figuras educativas de las 32 entidades federativas, de las cuales 15% (20946) fueron personal directivo, incluidos supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos.

También se reportó que 45% (61 615), casi la mitad de la población encuestada, consideró el ámbito pedagógico como el de mayor importancia para la formación, seguido de la asesoría y el acompañamiento con 28% (37 208), la tercera opción fue la de gestión escolar con 22% (29 688) (SEP, 2021d).

No obstante que los resultados de la encuesta destacan la importancia de la asesoría y el acompañamiento en la formación continua, este ámbito no se identifica claramente en la oferta formativa federal u en otras específicas para las figuras que desempeñan estas funciones.

Adicionalmente, se analizaron propuestas desarrolladas y publicadas por cuatro autoridades educativas de las entidades federativas, quienes con base en sus atribuciones determinaron las acciones de formación, capacitación y actualización destinadas a los asesores técnico pedagógicos, asesores técnicos y tutores como parte de la implementación del SAAE (SEP, 2021g). En la tabla 4.12 se describen brevemente.

Tabla 4.12 Formación para ATP y AT

Destinatario, entidad y año	Título de las acciones y modalidad	Propósito y duración
ATP especializado en lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física para preescolar, primaria o secundaria. Ciudad de México (2019)	La Asesoría Técnica Pedagógica, un impulso a la educación básica. Autogestivo	Contribuir a la formación académica del personal con funciones de ATP para la mejora de su práctica y desarrollo profesional, a fin de favorecer el desarrollo de un proyecto de aplicación escolar. Duración: 40 horas
AT Nayarit (2019)	Un director que asesora a otros directores. Autogestivo	Conocer y aplicar las acciones del AT con funciones de asesoría. Duración: 40 horas
ATP Sonora (2020)	Fundamentos para la función de asesoría pedagógica desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana. Autogestivo	Contribuir a la formación académica y profesional del personal docente con funciones de ATP en relación con el SAAE que le permitan ayudar al desarrollo y mejora de las prácticas profesionales del personal docente de la zona escolar donde se desempeña. Duración: 40 horas
ATP de preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Coahuila (2021)	Inducción a la función de Asesor Técnico Pedagógico Autogestivo	Contribuir a la preparación de los docentes que se promovieron a la función de ATP en el nivel de educación básica. Duración: 40 horas

Fuente: elaboración a partir de Cortés *et al. s/f*; Instituto de Desarrollo Docente Investigación, Evaluación y Certificación en el Estado de Coahuila, 2021; Vázquez y Díaz, 2019; Coordinación Estatal y Académica de la Instancia Estatal de Formación Continua en el Estado de Nayarit, 2019.

Como se observa en la tabla 4.12, las propuestas de formación están dirigidas a una sola figura, sea ATP o AT; en el primer caso su diseño se sustenta en el contenido del Marco para la excelencia y en el del AT se basa en el perfil de directivo. De esta oferta se identificaron los siguientes contenidos comunes:

- ▶ disposiciones legales y principios filosóficos;
- ▶ características y fundamentos de la asesoría;
- ▶ mejora de las prácticas educativas (aprendizaje del adulto);
- ▶ habilidades y actitudes para la función de asesoría; e
- ▶ intervención en la práctica.

Con base en el análisis de los temas propuestos en estas acciones de formación, se reconoce una tendencia hacia los contenidos conceptuales, sin un planteamiento cercano a los saberes y conocimientos necesarios para poner en marcha el acompañamiento pedagógico, como el desarrollo de procesos reflexivos que permitan analizar la práctica con el docente o colectivo docente, el diálogo horizontal, la consulta y construcción de nuevos aprendizajes, la observación y la retroalimentación.

En particular, se distingue que la formación diseñada para los ATP, “enfatisa el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información, sin tomar en cuenta enfoques que partan de la sistematización de sus experiencias para dar solución a problemas inmediatos” (Calderón y García, 2021: 91). Estos autores señalan que dicha condición frecuentemente genera que sean ellos mismos quienes buscan autoformarse, ocasionando una amplitud formativa de temas y métodos que no se traducen en la generación de conocimientos y habilidades que efectivamente apuntalen su práctica.

Con relación a la información que se presenta en el *Catálogo para la Promoción Horizontal de la oferta para el elemento multifactorial: Desarrollo Profesional. Estrategia Nacional de Formación Continua 2020, 2021 y 2022* (USICAMM, 2022), cabe resaltar que, de 4 079 opciones de formación, 78 están dirigidas específicamente a ATP, AT y tutores (tabla 4.13). Esta oferta se ubica en 15 entidades federativas cuyas instancias formadoras en su mayoría son instituciones educativas o estatales. La duración de las opciones de formación oscila entre 20 y 120 horas, estas últimas corresponden a los diplomados.

Tabla 4.13 Opciones de formación actuales para las figuras de acompañamiento

Figuras	2020	2021	2022	Total
ATP	7	10	9	26
AT	5	4	1	10
Tutor	12	14	3	29
ATP, AT y tutor	6	4	3	13
Total	30	32	16	78

Fuente: USICAMM, 2022.

La revisión del catálogo da cuenta de que en 2022 sólo se proponen dieciséis opciones, y que a la fecha ha disminuido la oferta dirigida a estas figuras en particular, lo que contrasta con el reconocimiento que se les da por su papel en el Sistema Educativo Nacional.

Cabe mencionar que en las tres figuras se destaca un rol formativo sin asegurar una formación específica para ello. En este sentido, la formación que se supone para los ATP, AT y tutores en su función de acompañamiento privilegia la práctica profesional de los docentes en sus contextos, rompe con las propuestas ajenas a la vida escolar, y moviliza saberes y conocimientos pedagógicos que los orienten sobre su puesta en marcha.

Es necesario definir en qué consiste el acompañamiento realizado por estas figuras y en qué se distingue el del ATP del que realiza el AT o el tutor, en virtud de que se trata de prácticas con distintos objetivos y orientadas a diferentes figuras educativas.

Con la información presentada en este apartado se revela que las funciones de asesoría técnica pedagógica, asesoría técnica y tutoría han iniciado su formalización en el sistema educativo y algunos de los procesos implícitos de su práctica se han definido con mayor precisión, no así el acompañamiento. Sin embargo, hace falta elaborar y difundir estudios empíricos que den cuenta de cómo se lleva a cabo la formación de ATP, AT y tutores, y las situaciones enfrentadas en su práctica con el fin de identificar aspectos de mejora para diseñar opciones de formación continua que fortalezcan la práctica de estas figuras.

El acompañamiento pedagógico

La ambigüedad en las definiciones institucionales sobre el acompañamiento, los múltiples significados asociados a él y la importancia con la que emerge en el contexto educativo actual ha llevado a un posicionamiento de Mejoredu que posibilita la formación de las figuras educativas que realizan esta práctica. A la vez, con el desarrollo del programa se incursiona en un recorrido que permitirá visibilizar el valor de la práctica de acompañamiento en la formación situada de docentes o directores.

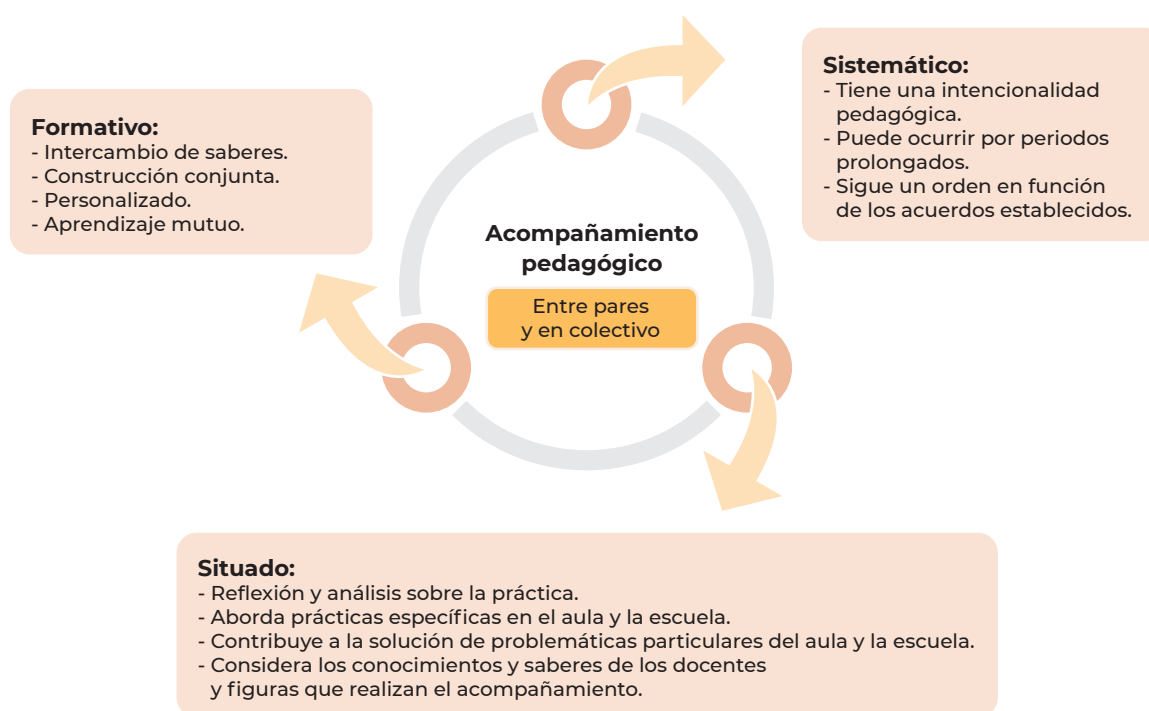
En este programa, el acompañamiento se define como un proceso sistemático, con una intención pedagógica que tiene valor formativo para las figuras participantes. El enfoque situado impulsado por Mejoredu, se basa en reconocer las características de los docentes, en generar procesos de reflexión y en la construcción conjunta de alternativas que enriquecen o mejoran la práctica docente (González, 2018; Martínez y González, 2010; Mejoredu, 2020b y 2022a; Pinto 2020; Puerta, 2016; Souto, 2016; SEP 2022b y 2022c; Vezub y Alliaud, 2012).

Es un proceso sistemático porque requiere un orden de principios o de elementos relacionados entre sí, por ejemplo, el acompañante y el acompañado trazan juntos su plan de trabajo que sigue una secuencia particular acordada en función del análisis de la práctica. Su duración puede ser corta o extensa, de acuerdo con lo que determinen los involucrados, en función del proceso de aprendizaje del docente, el director o el colectivo escolar.

La intencionalidad pedagógica del acompañamiento se refleja en que su objeto de interés es el aprendizaje del docente, director, colectivo escolar y del propio acompañante. Se lleva

a cabo mediante un diálogo horizontal en donde ambas partes aprenden de la otra. Para el acompañado, implica analizar su práctica junto con quien lo acompaña a fin de encontrar soluciones a situaciones específicas, identificar alternativas y ponerlas en práctica. Para el acompañante representa nuevos significados a su propia práctica y a la profesión, así como desarrollar su identidad. Con el acompañamiento pedagógico se piensa y actúa con otros, se observa e indaga la práctica considerando la subjetividad de saberes y conocimientos adquiridos, se respeta la perspectiva del otro y a la vez se posibilita el análisis para que el propio docente haga conciencia de su práctica, la contraste con teorías, encuentre soluciones y sepa comunicarlas.

Figura 4.1 Aproximación al acompañamiento pedagógico



Fuente: elaboración propia.

El enfoque situado del acompañamiento favorece el análisis de las características particulares de los docentes o de los colectivos que acompaña, pone al centro cuestiones específicas de la práctica del aula o de la escuela en el contexto en donde se produce –implica analizar la práctica junto con los procesos sociales, recursos y cultura escolar en la que participa–, genera conocimiento activo y reflexivo que favorece el vínculo de la teoría con la práctica. El aprendizaje construido por el docente podrá ser utilizado efectivamente en la cotidianidad del aula porque se generó desde situaciones particulares. Esto permite visualizar el acompañamiento como una experiencia de formación, que:

- ▶ puede ser personalizada para docentes que requieren mayor apoyo;
- ▶ carece de un tiempo preestablecido, por lo que se sostiene el tiempo que sea conveniente para ambas partes;

- ▶ se realiza con pares que tienen experiencia en la docencia y desarrollan una función específica para acompañar o tienen una función adicional, como el tutor y el AT;
- ▶ afronta el doble desafío de que la comunidad escolar reconozca y valore su práctica;
- ▶ se sostiene en el diálogo constante, el análisis y la retroalimentación de la práctica; y
- ▶ los contenidos que se abordan no responden a indicaciones institucionales sino al trabajo de dos o más pares que tienen la intención de apoyarse en la mejora de la práctica.

De acuerdo con los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente:

el acompañamiento pedagógico tiene entre sus principales funciones promover el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de las comunidades profesionales de práctica; el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente; la profundización en los contenidos para la movilización de saberes y conocimientos, y la retroalimentación de las actividades planteadas en las intervenciones. Se basa en una concepción que considera las complejas formas de aprendizaje de la docencia y las presiones y condiciones en que se desenvuelve la práctica docente; de este modo, promueve acciones de apoyo, asesoría, diálogo e interlocución con un docente o un colectivo docente (Mejoredu, 2022a: artículo 17).

Así, el programa buscará que el personal con funciones de acompañamiento enfatice la orientación pedagógica y se centre en:

- ▶ el reconocimiento a la complejidad de la práctica docente;
- ▶ la generación de condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo del proceso;
- ▶ el análisis diferenciado para romper con los esquemas instrumentales o mecanismos de ayuda homologada;
- ▶ el análisis de las dificultades que enfrenta la práctica de docentes y directivos de manera cotidiana;
- ▶ la apropiación de una práctica reflexiva y a la vez la forma de detonar reflexión sobre la práctica del personal al que acompaña;
- ▶ el diálogo horizontal en una interacción dinámica (no lineal) entre el acompañante y el docente o colectivos que acompaña, que no se agota en una sola perspectiva;
- ▶ la construcción del acompañamiento con el *otro* o los *otros* que tienen diferentes miradas y que buscan un horizonte común;
- ▶ el intercambio de saberes profesionales para fomentar el enriquecimiento mutuo con las aportaciones del par o del colectivo escolar;
- ▶ la construcción de alternativas para contribuir a la solución de problemas;
- ▶ la participación de actores con distintos niveles de apropiación conceptual y metodológica de la práctica de acompañamiento de docentes y directores;
- ▶ la colaboración profesional basada en la confianza y el respeto (Cordero, 2022); y
- ▶ la promoción del sentido de pertenencia e identidad de grupo, significados y propósitos compartidos, prácticas y proyectos colegiados, así como el desarrollo del sentido del bien común (Wenger, citado en Cordero, 2022).

Con base en estos planteamientos se considera relevante señalar que el acompañamiento pedagógico aún es un asunto pendiente en la agenda educativa, por lo que es necesario articular el acompañamiento desde la política educativa con las funciones de ATP, AT y tutores, y a la vez

diferenciarlo de otro tipo de apoyos que son más específicos y están en los ámbitos administrativo y normativo, entre otros.

La información presentada en este apartado denota la importancia del acompañamiento pedagógico en la formación docente cuando se le reconoce como una profesión en la que confluyen variables de distinta naturaleza y que cambia con la dinámica social. En este sentido, el acompañamiento, es un proceso que construye junto con los docentes distintas formas de afrontar los desafíos de la práctica y coadyuva al fortalecimiento de la autonomía profesional. Esto constituye una diferencia importante respecto a los procesos aislados de capacitación que ayudan a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades muy concretas, pero no siempre aplicables en los contextos escolares.

Si el acompañamiento tiene una intención pedagógica trasciende la adquisición de nueva información, teorías o técnicas particulares porque moviliza los conocimientos y saberes del docente para afrontar diversas situaciones de la práctica cotidiana.

Se espera que la información proporcionada en este programa sea útil para discutir, pensar y orientar las acciones de acompañamiento pedagógico que se planteen en las intervenciones previstas en la ruta de avance (apartado seis).

5. Intervenciones formativas

Las intervenciones formativas (IF) son el conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo del programa de formación que generan una constante interacción, análisis y articulación entre las prácticas de acompañamiento de ATP, AT y tutores y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos, y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de las figuras de acompañamiento de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

Las intervenciones formativas son graduales y progresivas y favorecen el logro del objetivo de mediano plazo del programa. *Graduales*, porque ofrecerán opciones formativas a los docentes de todos los niveles, servicios educativos, modalidades y alternativas de acuerdo con el tipo educativo; *progresivas*, porque permitirán ampliar o profundizar los contenidos que abordan a fin de plantear procesos continuos de formación que consideren la complejidad de la práctica.

Las intervenciones formativas que se formulen en el marco de este programa considerarán los siguientes componentes: problematización de la práctica, determinación de los aspectos de mejora de la práctica y establecimiento de propósitos, definición de contenidos, selección e implementación de dispositivos formativos, acompañamiento pedagógico y monitoreo (figura 5.1).

Figura 5.1 Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia.

Problematización de la práctica

La formulación de intervenciones formativas tiene como punto de partida la problematización de la práctica, la cual consiste en un ejercicio de reflexión que busca comprender las causas de los problemas educativos, determinar los aspectos a mejorar y los propósitos que se pretenden alcanzar mediante la implementación de la intervención; lo anterior permite definir los contenidos y seleccionar los dispositivos y recursos formativos que se pondrán en marcha.

La problematización coloca en el centro las experiencias de enseñanza y el saber práctico del quehacer educativo para que, mediante la reflexión, se reformule, amplíe y transforme lo que se piensa sobre la propia práctica. Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004). Con ello, se plantea la innovación de las formas de *interpelar* a los docentes para que participen en la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo docente.¹⁵ La problematización de la práctica es un proceso continuo que se lleva a cabo no sólo durante la etapa de formulación de la intervención formativa, sino también durante su implementación, buscando movilizar permanentemente los saberes y conocimientos docentes mediante la reflexión sobre situaciones de la práctica.

Esta problematización se puede realizar con el apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” (anexo) elaborado por Mejoredu, el cual ofrece orientaciones para que quienes formulan e implementan intervenciones formativas realicen procesos de reflexión sobre las prácticas y experiencias de docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos en su propio contexto, situación y ámbito de actuación y responsabilidad (aula, escuela, zona escolar y entidad federativa).

Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

La determinación de los aspectos de mejora de la práctica establece un contraste y distanciamiento del tradicional proceso de detección de *necesidades de formación*, en donde se consulta a maestras y maestros de forma individual sobre sus requerimientos personales y se asume tácitamente un enfoque carencial de la formación que pretende que los docentes, mediante acciones de capacitación y actualización, subsanen aquellas deficiencias o ausencias que limitan su práctica.

Una vez identificadas las situaciones problemáticas, el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” permite establecer los aspectos de mejora y los propósitos de las intervenciones formativas mediante el reconocimiento y articulación de la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, organizados en los siguientes núcleos y dimensiones:

¹⁵ Colectivo docente refiere al grupo de docentes, directivos, ATP, AT y tutores, dependiendo de la estructura administrativa existente en cada escuela, zona o región.

- ▶ Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación, relacionados con los fines y propósitos de la educación y que involucran la práctica profesional y su función social.
- ▶ Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen los fundamentos científicos, disciplinares y pedagógicos para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el compromiso en conjunto de docentes y demás actores educativos para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ Saberes para la mejora en colaboración, relacionados con la comunicación, la vinculación, el acompañamiento y la cultura colaborativa, orientada a la mejora de los procesos que se desarrollan en el aula, la escuela y la zona escolar.
- ▶ Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia, construidos a partir de la experiencia en la docencia, en la dirección y en la gestión escolar, así como en el acompañamiento y asesoría; permiten identificar, reconocer, movilizar y poner en práctica procesos y estrategias para resolver diversas situaciones que se presentan de manera cotidiana.
- ▶ Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional, vinculados con valores, habilidades socioemocionales, conocimiento de sí mismo, y capacidad de agencia para guiar las acciones educativas y el desarrollo de un proyecto profesional.

Definición de contenidos

El término *contenidos* va más allá del significado de *temas que se deben abordar* para plantear uno más amplio; su definición considera la movilización de saberes y conocimientos pues el desarrollo de los seres humanos no se produce en el vacío: las intervenciones formativas no se reducen a la transmisión de información, obviando el desarrollo de habilidades y actitudes que demanda la práctica misma. Por ello, deben establecerse después de un proceso reflexivo sobre los conceptos, procedimientos y análisis de actitudes que posibiliten a los docentes y figuras educativas la resolución de situaciones problemáticas, la construcción de nuevos significados sobre la práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de la profesión, a partir de la movilización de sus saberes y conocimientos; de ahí que, el uso del Marco constituya también un apoyo para definir los contenidos.

En síntesis, los contenidos de cada intervención formativa se definen a partir de la problematización de la práctica, contribuyen al propósito que se establezca, y son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos implicados en la situación problemática identificada. Su selección conlleva establecer su secuencia y progresividad a lo largo del tiempo y definir las relaciones entre ellos.

Selección e implementación de dispositivos formativos

En la cultura de la formación de profesionales de la educación, tradicionalmente se han priorizado estrategias de formación tales como cursos, talleres y diplomados. Dado su carácter generalmente episódico y fragmentado, y su asociación con una formación enciclopédica y descontextualizada, es necesaria su resignificación a fin de reorientar su sentido y mirarlos desde otra perspectiva.

Un planteamiento en este sentido es el propuesto por Souto (2019), quien concibe el dispositivo de formación como un arreglo instrumental que conjuga u organiza tiempos, espacios, finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales, en el que subyace una concepción sobre la forma como los docentes construyen y desarrollan sus saberes y conocimientos, con la función de posibilitar sus aprendizajes.

Desde esta noción, los dispositivos formativos destacan por su carácter estratégico y por su potencialidad para transformar las prácticas docentes a partir de la reflexión colectiva. Los dispositivos ponen en marcha las intervenciones formativas desde una lógica compleja que incorpora procesos de formación dialógicos y no lineales, los cuales se van construyendo en y desde las interacciones ocurridas entre los sujetos y los contenidos de formación, entre los propios sujetos y sus prácticas, y las diversas situaciones de su contexto. Por ello, su condición es abierta y flexible, pues mediante la problematización dinámica y permanente de la práctica, se atienden las diversas circunstancias del quehacer educativo.

Los dispositivos formativos se apoyan en materiales y recursos diseñados en soportes físicos o digitales que ofrecen, a quienes participan en la intervención formativa, actividades que privilegian la reflexión colectiva, y ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica (narrativas y espirales reflexivas), y detonadores para la reflexión (observación de la práctica, diálogo reflexivo, diarios personales, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, entre otros). Algunos de los dispositivos que hacen posible la organización y la promoción del aprendizaje docente son el encuentro, la tertulia pedagógica o dialógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, el diplomado, el taller y el curso (Mejoredu, 2022a).

Acompañamiento pedagógico

Los Criterios generales (Mejoredu, 2022a) refieren el acompañamiento pedagógico *in situ* o a distancia en la implementación de las intervenciones, como un componente que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras. Es impulsado por la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales y puede ser realizado por quienes coordinan la intervención formativa: personal de supervisión, asesores técnico pedagógicos, directoras, directores, coordinadores de academia, docentes o algún otro profesional de la educación.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una intervención formativa, en la problematización de la práctica y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que posteriormente se realicen acciones de acompañamiento que permitan dar continuidad y retroalimentar la práctica profesional.

El acompañamiento pedagógico potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Monitoreo

El monitoreo implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información para la retroalimentación y mejora de las intervenciones formativas, y permite conocer el grado de cumplimiento de sus propósitos específicos en el marco del objetivo del programa. Su puesta en marcha corresponde a las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México.

Los mecanismos de monitoreo recuperan, de manera periódica, durante y al final de la intervención, las voces y perspectivas de los participantes. Por ello Mejoredu, con el apoyo y coordinación de las autoridades de educación básica en los estados y la Ciudad de México llevará a cabo encuestas, entrevistas, visitas y observaciones de las actividades de formación en las entidades federativas. La información obtenida se documentará en informes que serán el insumo para dar seguimiento y permitir la retroalimentación y mejora, así como la evaluación del programa a los tres y seis años de iniciado.

6. Ruta de avance

El Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica, plantea una ruta de avance organizada de forma anual. En ésta, se especifican las intervenciones formativas orientadas a atender la formación de ATP, AT y tutores, además, pueden participar otras figuras educativas que realizan funciones de acompañamiento pedagógico. Con base en la temporalidad de la función de acompañamiento, las intervenciones se realizarán por cada figura y considerando las particularidades que se tienen de acuerdo con los diferentes niveles y opciones de la educación básica.

Durante el periodo 2023 a 2028 se tienen proyectadas diez intervenciones: cuatro están dirigidas al ATP, tres al tutor, dos al asesor técnico (AT) y una a las figuras consideradas en el SAAE que realizan acompañamiento. Los ATP y tutores podrán participar en dos intervenciones consecutivas de carácter general, cada una está pensada para atender una situación problemática en particular de la función; a partir de 2026, las intervenciones serán dirigidas de manera específica a los ATP y tutores que trabajan en escuelas multigrado y a los de educación secundaria. En este mismo periodo los AT sólo podrán participar en dos intervenciones generales debido a que, por el momento, no se cuenta con información demográfica (escuelas, nivel educativo, tipo de servicio) que permita planear intervenciones específicas para estas figuras educativas (figura 6.1).

Figura 6.1 Ruta de avance del Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica, para la formulación de intervenciones formativas

2023	2024	2025	2026	2027	2028
ATP General	ATP General		ATP Multigrado	ATP Secundaria	
	Tutor General	SAAE	Tutor Multigrado		Tutor Secundaria
		AT General		AT General	

Se eligió a las escuelas multigrado por su cantidad y por la dificultad que representan para los docentes, lo cual implica una labor más intensa del personal de acompañamiento.

En el ciclo escolar 2020-2021, 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias y un tercio de las telesecundarias y secundarias comunitarias eran de organización multigrado, esto es, 80 258 escuelas en todo el país: 1 de cada 10 estudiantes en preescolar, telesecundaria y secundaria comunitaria acudían a una escuela multigrado; en las primarias la proporción fue 8.8%. En total, 1.8 millones de estudiantes (Mejoredu, 2022b: 11).

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula, como ocurre en los preescolares unidocentes, las primarias de uno a tres maestros y las secundarias uni y bidocentes (de tipo general, indígena, comunitaria, para migrantes y telesecundaria) (INEE, 2019). En estos centros escolares los docentes se responsabilizan de tareas administrativas y pedagógicas; con frecuencia las familias y otros integrantes de la comunidad apoyan en el mantenimiento del servicio, e incluso dan alojamiento y alimentación a la planta docente (INEE, 2019).

Respecto al nivel secundaria, en el ciclo escolar 2019-2020 había en México 36 432 escuelas de educación secundaria –sin contar los cursos comunitarios–, y de acuerdo con datos de Mejoredu (2021a), 83.3% de docentes contaba con licenciatura. Cabe mencionar que la formación inicial de estos docentes se llevó a cabo tanto en escuelas normales como en otras instituciones de educación superior.

Complejidad propia del nivel secundaria es el que sólo una pequeña proporción de docentes trabaja de tiempo completo en las escuelas, por ello, el tiempo destinado a la función pedagógica y al acompañamiento es reducido. Esto sugiere que la práctica de acompañamiento en el nivel secundaria es menos frecuente que en preescolar y primaria, y adopta otros matices derivados de la formación inicial de los docentes, la organización de las escuelas y los tipos de contratación.

En congruencia con la concepción de la formación continua como un proceso de aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la trayectoria profesional, en esta ruta de avance se considera lo siguiente:

1. La formulación de intervenciones formativas a partir de la problematización de la práctica del personal con funciones de acompañamiento, con base en el marco de referencia correspondiente (Anexo).
2. Intervenciones formativas anuales para avanzar de manera gradual y progresiva a partir de fases que buscan el cumplimiento del objetivo de mediano plazo del programa.
3. Intervenciones formativas para atender aspectos comunes de acompañamiento que realizan ATP, AT, tutores y figuras que con otra denominación realizan funciones homólogas en las entidades federativas, así como reconocer las particulares de cada perfil en su responsabilidad de acompañar la práctica de docentes (ATP y tutores) o directores (AT) de educación básica.
4. Intervenciones formativas para atender lo que ATP, AT y tutores tienen que desarrollar en su acompañamiento pedagógico de acuerdo con las condiciones del contexto educativo, la cultura escolar y las características de los directores y docentes a los que acompañan.

7. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas

Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el documento del programa, los de las intervenciones formativas y los recursos y materiales previstos para uso de los participantes. Algunos de los medios para su difusión serán: comunicación vía oficio, página web y redes sociales de Mejoredu, así como reuniones con equipos técnicos estatales.

Una vez que las autoridades educativas decidan adoptar y adaptar el programa propuesto por Mejoredu a su contexto y condiciones estatales, o que diseñen uno propio en el que incorporen las intervenciones formativas formuladas por Mejoredu, tal como establecen los Criterios generales, las autoridades pondrán en marcha las acciones de difusión necesarias para que los destinatarios del programa conozcan y tengan acceso a él en condiciones de igualdad.

Se sugieren las siguientes acciones estratégicas de difusión:

- ▶ Emisión de convocatorias públicas, a través de las páginas web y redes sociales institucionales, en las que se invite al profesorado a participar en las intervenciones formativas que progresivamente se incorporen al programa.
- ▶ Invitación a participar en el programa de formación y las intervenciones formativas a través de la estructura educativa.
- ▶ Difusión permanente de las intervenciones formativas a través de los medios de comunicación institucional y sociales disponibles.
- ▶ Elaboración de folletos, trípticos u otros materiales de difusión que se consideren pertinentes.

8. Mecanismos de seguimiento

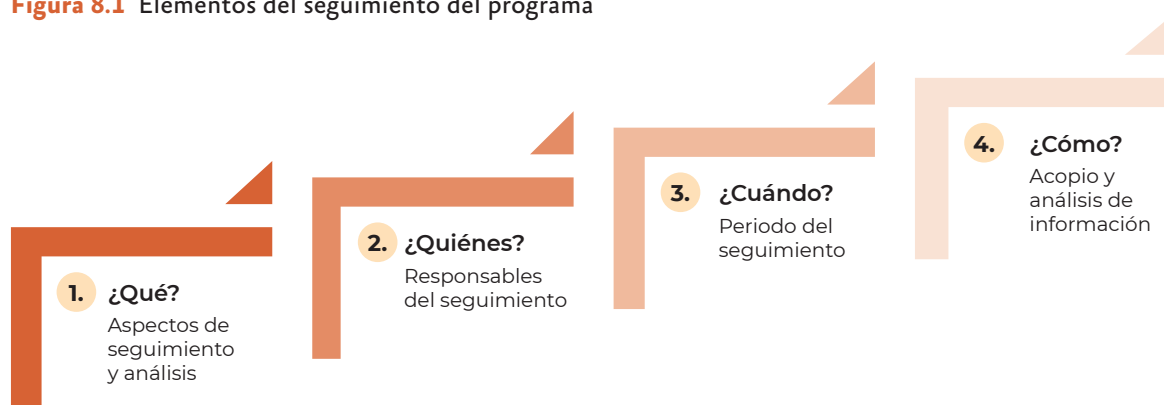
El seguimiento tiene como propósito determinar el cumplimiento de la ruta de avance y verificar el logro del objetivo de mediano plazo durante la operación del programa de formación. Adicionalmente, busca identificar el grado de participación, apropiación y satisfacción de los participantes en las intervenciones formativas.

El seguimiento, al igual que el monitoreo, implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información; en el seguimiento se busca retroalimentar y mejorar el programa de formación y en el monitoreo las intervenciones formativas.

Por lo anterior, Mejoredu implementará un plan de seguimiento para delimitar los avances respecto a lo programado, así como las dificultades y problemáticas que pueden impedir su desarrollo. La finalidad es que mediante algunos instrumentos se obtenga, analice y sistematice información para mejorar el programa.

El seguimiento se estructura a partir de la definición de los siguientes elementos (figura 8.1).

Figura 8.1 Elementos del seguimiento del programa



Fuente: elaboración propia.

1. Aspectos de seguimiento y análisis

Los aspectos que se analizarán en el seguimiento de este programa consideran:

- ▶ Cantidad de intervenciones formativas propuestas por Mejoredu en la ruta de avance, en función de los niveles, servicios educativos y modalidades implementadas por las autoridades educativas.
- ▶ Satisfacción de los participantes respecto a la relevancia de las acciones de formación propuestas en cada una de las intervenciones.
- ▶ Suficiencia y pertinencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados.

- ▶ Condiciones institucionales que facilitan o impiden la operación del programa y sus intervenciones formativas.
- ▶ Características de la vinculación y comunicación entre Mejoredu, autoridades y actores externos durante la operación del programa.
- ▶ Suficiencia de los mecanismos de difusión del programa y sus intervenciones formativas por parte de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación.

2. Responsables del seguimiento

El seguimiento de este programa es responsabilidad de Mejoredu, con apoyo de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México que lo operen.

3. Periodo del seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará durante la vigencia del programa y se alimentará de la información proporcionada por el monitoreo de las intervenciones formativas anuales, así como del acopio de información que realicen Mejoredu y las autoridades educativas.

4. Acopio y análisis de la información

Para recopilar evidencias que permitan verificar los aspectos de seguimiento y análisis definidos en el plan de seguimiento del programa, además de considerar la información sobre el monitoreo de las intervenciones formativas que lleve a cabo Mejoredu se podrá recopilar información complementaria y recurrir a diferentes instrumentos como encuestas, entrevistas individuales, grupos focales, observación, listas de control con preguntas y recopilación documental.

Con base en el análisis de esta información, se realizarán informes de seguimiento para comunicar los hallazgos sobre el avance del programa.

Valoración de resultados del programa

La valoración de resultados consiste en realizar un análisis para conocer el grado en que el programa logró su objetivo con equidad y relevancia; es decir, garantizó el acceso, permanencia y conclusión de las y los docentes en el programa e incidió en la mejora de la práctica, explicando las causas que llevaron a los resultados deseados o los obstáculos para su concreción (Mejoredu, 2022a).

Esta valoración se retroalimentará de varias fuentes, como la información recabada a partir del seguimiento del programa, de las investigaciones que documenten su incidencia en la mejora de la práctica profesional, así como de diversas evaluaciones sobre sus resultados.

Anexo. Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua

Asesor técnico pedagógico

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el derecho a la educación	<p>Estrategias de acompañamiento al colectivo escolar para realizar prácticas docentes equitativas e inclusivas a partir de atender la diversidad cultural, lingüística, intereses, necesidades y expectativas de niñas, niños adolescentes y jóvenes.</p> <p>Asesoramiento al colectivo escolar para promover el derecho a la educación de los estudiantes y apoyar su trayectoria escolar (acceso, tránsito, permanencia, avance académico y egreso oportuno) en un ambiente propicio que incremente y fortalezca sus aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se identifican los elementos que posibilitan el derecho a la educación? • ¿Qué estrategias se requiere implementar para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación? • ¿Qué actitudes de la práctica docente propician la inclusión educativa en el aula? • ¿Cómo incorporar en la labor educativa prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad? • ¿Cuáles indicadores se utilizan para identificar el acceso, tránsito, permanencia y logro en el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué recursos se pueden aprovechar para que los estudiantes permanezcan en la escuela? • ¿Qué acciones en el aula y en la escuela fortalecen el avance en el desempeño o aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo se motiva e impulsa a los estudiantes en la construcción de metas para su trayectoria escolar, proyecto de vida o plan vocacional? • ¿Cómo identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué factores favorecen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comprensión del derecho a la educación considerando el marco de referencia y sus expresiones en el contexto escolar para contribuir al desarrollo de una educación inclusiva que respete la diversidad individual, cultural y social, con enfoque de género, que responda a las necesidades de los estudiantes, así como a su desarrollo físico, cognitivo y emocional. • Integración de las características de la escuela y comunidad en el acompañamiento docente para implementar enfoques participativos que propicien, la inclusión educativa y promuevan la implementación de estrategias, técnicas didácticas y recursos propios de una educación en la diversidad. • Valoración de indicadores de reprobación, deserción escolar, abandono, eficiencia terminal para orientar la asesoría y el diseño e implementación de estrategias y prácticas de integración, seguimiento y apoyo para la ampliación de la cobertura educativa, así como acciones que hacen posible el tránsito escolar entre tipos y niveles educativos, y el egreso oportuno.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre los fines de la educación	Proceso de asesoría y acompañamiento bajo el enfoque humanista, de derechos humanos y de la cultura de la paz, su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la formación docente bajo las condiciones del contexto actual.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo apropiarse del enfoque humanista de la educación? • ¿Qué valores se fortalecen al apropiarnos de los fines de la educación y su cumplimiento? • ¿Cómo propiciar el enfoque de derechos humanos y de la cultura de la paz? • ¿Cómo se desarrollan estrategias que incidan en la formación de los estudiantes considerando su contexto? • ¿Cómo responde la práctica educativa desde las diversas funciones a la normatividad y a los principios de la mejora continua de la educación? • ¿Cómo se identifica la apropiación de los elementos del currículum en la práctica profesional y en el desarrollo de las intervenciones? • ¿Cómo se puede adaptar o adecuar lo que prescribe el currículum a fin de atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto escolar? • ¿Cómo se construyen nuevos aprendizajes y se desarrollan habilidades que fortalezcan la práctica a partir de tomar como referente lo prescrito por el currículum y de los planes y programas de estudio? • ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje y convivencia sana en común acuerdo con los miembros de la comunidad? • ¿Cómo motivar la participación del colectivo en la construcción de una cultura escolar? • ¿Qué estrategias se plantean para la administración de recursos humanos, materiales y económicos? • ¿Cómo se identifican y priorizan las necesidades de la institución en correspondencia con los fines del servicio? • ¿Qué actitudes del docente hacen posible la conceptualización de enfoques y principios pedagógicos, teorizaciones y esquemas metacognitivos para que a través de la práctica se logren aprendizajes significativos en los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los supuestos filosóficos que enmarcan y fundamentan a los fines educativos del SEN para desarrollar y construir desde la asesoría una filosofía de la educación compartida. • Apropiación del enfoque humanista de la educación en los procesos de asesoría, así como del de derechos en la práctica educativa para la conformación de una cultura de paz en el entorno escolar. • Apropiación de las referencias institucionales, marcos normativos generales y específicos correspondientes a la función de asesoría, así como de los enfoques pedagógicos y elementos que fundamentan el currículum para la implementación de acciones que den sentido a la labor educativa y para la mejora continua de la educación. • Comprensión de los planes y programas de estudio vigentes, enfoques pedagógicos y elementos en los que se organiza el currículum para asesorar el desarrollo de una práctica educativa acorde con la función que desempeña en atención a los propósitos educativos. • Generación de estrategias que permitan la apropiación de normas de convivencia en las relaciones de asesoría y acompañamiento escolar para crear ambientes sanos y propicios al diálogo, el trabajo colaborativo y la cultura de paz.
	Marcos de referencia sobre educación, principios de mejora continua docente y normatividad que orienta los procesos de enseñanza.		
	Acompañamiento en las prácticas educativas centradas en los planes y programas de estudio, los propósitos educativos, enfoques pedagógicos y contenidos del currículum para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.		
	Estrategias que permitan la creación conjunta de entornos escolares sanos, seguros, libres de violencia para favorecer que todos los estudiantes permanezcan en la escuela y alcancen los propósitos educativos.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la formación integral de los estudiantes	Acciones de asesoría técnica pedagógica que favorezcan prácticas educativas orientadas al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los estudiantes, con base en sus necesidades y sus procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos se ponen en práctica para planear e implementar acciones pedagógicas a fin de favorecer la formación integral de los estudiantes? • ¿Qué actitudes y valores en la práctica docente influyen en la formación integral de los estudiantes? • ¿Cómo se determinan las acciones que favorecen la formación integral considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales de los estudiantes? • ¿Cómo se promueven en el aula, los valores que posibilitan el fortalecimiento de una personalidad respetuosa y responsable? • ¿De qué manera se promueve el pensamiento crítico y creativo entre los estudiantes para que se vea reflejado en su interacción con el entorno? • ¿Qué estrategias se pueden promover en los estudiantes con el objetivo de preservar, incentivar y acrecentar la cultura tanto en la comunidad estudiantil como en la sociedad en general? • ¿Qué estrategias son efectivas para la difusión de la cultura, el arte, las humanidades y la investigación entre los estudiantes y otros actores de la comunidad escolar? • ¿Qué factores emocionales del docente repercuten en la enseñanza y el aprendizaje? • ¿Qué habilidades socioemocionales se requiere desarrollar o fortalecer en los estudiantes? • ¿De qué manera se pueden aprovechar situaciones emergentes para la conformación de ambientes sanos para el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de niños, niñas y adolescentes para asesorar a los docentes sobre la implementación de acciones y estrategias pedagógicas a favor de la formación integral y el desarrollo humano. • Diseño e implementación de procesos de asesoría docente para que promuevan en los estudiantes el desarrollo de una personalidad responsable, basada en valores, pensamiento crítico y creativo que les permita relacionarse e interactuar con su entorno en ambientes solidarios. • Búsqueda, selección y generación de acciones para acompañar las estrategias que propicien el acrecentamiento de la cultura, la apreciación por el arte, las humanidades, la investigación y la vinculación con otras instituciones como herramientas que favorecen la formación integral de los estudiantes y que potencian su aprendizaje. • Diseño e implementación de estrategias de intervención pedagógica que permitan a los docentes el desarrollo de habilidades socioemocionales que les posibiliten reaccionar de manera favorable ante situaciones emergentes, en la resolución y mediación de conflictos y otras situaciones problemáticas que se presentan en el aula y la escuela.
	Mecanismos para acompañar el desarrollo de la práctica de enseñanza en la formación de valores éticos, de participación, solidaridad y pensamiento crítico de los estudiantes.		
	Promoción de prácticas pedagógicas que incluyan actividades de difusión cultural, desarrollo y aprecio del arte y las humanidades a fin de fortalecer y consolidar el aprendizaje integral de los estudiantes.		
	Actividades de acompañamiento a los docentes para el desarrollo y manejo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, que posibilite la atención a situaciones de emergencia, así como conciliar y manejar conflictos para favorecer ambientes sanos para el aprendizaje y la convivencia.		

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el vínculo con los estudiantes	Asesoramiento sobre procesos del desarrollo y del aprendizaje infantil o adolescente para fortalecer la enseñanza, la comunicación e interacción de docentes con estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes en la práctica docente permiten motivar a los estudiantes a la socialización, participación y colaboración? • ¿Cómo motivar la participación de los estudiantes para que se involucren en las actividades formativas? • ¿Qué estrategias son necesarias para fortalecer la interacción profesional que tengo con los estudiantes y sus familias? • ¿Qué herramientas y recursos se requieren para desarrollar un vínculo pedagógico positivo con los estudiantes? • ¿Qué actitudes contribuyen y fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con los estudiantes en el aula? • ¿Qué actitudes contribuyen y fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con los estudiantes? • ¿A través de qué estrategias se puede acompañar el logro de los aprendizajes de los estudiantes? • ¿Cómo se identifican dificultades de aprendizaje y qué estrategias se requieren para atenderlas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las relaciones dialógicas o intercambios que ocurren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula que contribuyen a la construcción del conocimiento y a orientar la asesoría. • Análisis de los elementos que interactúan en el aula, como los objetivos de aprendizaje, los valores, las actitudes, las emociones, la pertenencia y la conectividad que permiten la mejora de los aprendizajes en contextos específicos. • La actitud docente, la comunicación, el diálogo y el respeto para favorecer la interacción con los estudiantes, enfrentar la atención a las demandas educativas e impulsar el proceso de asesoría. • Análisis de conductas de riesgo en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como de las barreras que dificultan el aprendizaje para prevenir la deserción y abandono escolar. • Aplicación de estrategias de acompañamiento en el aula que contribuyan a la prevención del abandono y la deserción escolar.
	Acciones de asesoría que impulsen relaciones sanas entre docentes y sus estudiantes, en donde ambos se sientan apreciados y disfruten participar en la construcción del aprendizaje.		
	Actividades de acompañamiento a los docentes que posibiliten atender y superar dificultades de aprendizaje y resolver problemáticas que obstaculicen su relación profesional con los estudiantes.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la enseñanza y el aprendizaje	Conocimiento del currículo, planes y programas de estudio de los niveles y tipos educativos para asesorar la práctica docente y contribuir al aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes docentes favorecen el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué elementos del currículum son significativos y permiten que la intervención docente propicie el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes? • ¿Cómo estrategias, procesos y recursos permiten adaptar y adecuar los contenidos del currículum para atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo? • ¿Qué elementos permiten planificar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje considerando los intereses, necesidades, capacidades y demandas de los estudiantes? • ¿Qué estrategias posibilitan una enseñanza situada que permita el vínculo entre el aprendizaje escolar y la educación para la vida? • ¿Qué valores se ven implicados en la vinculación entre el aprendizaje escolar y la educación para la vida? • ¿Cómo diversificar las estrategias de enseñanza de los diferentes campos formativos y disciplinas recuperando los enfoques y métodos particulares de estos saberes? • ¿Qué actitudes y habilidades requiere el docente para atender a procesos de enseñanza y aprendizaje ante situaciones emergentes? • ¿Qué estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden adecuarse a situaciones emergentes que den respuesta a las necesidades de los estudiantes? • ¿Qué estrategias permiten evaluar los distintos momentos del proceso de aprendizaje? • ¿Qué elementos de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes es necesario analizar para ajustar mi práctica profesional? • ¿Qué estrategias de retroalimentación se implementan para devolver a los estudiantes información sobre su proceso de aprendizaje y a la vez permiten valorar mi práctica? • ¿Qué actitudes hacen posible una retroalimentación emocionalmente positiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la organización, propósitos y estructura del currículo para identificar la complejidad de los procesos educativos, promover cambios en los docentes y mejorar los aprendizajes que construyen los estudiantes. • Apropiación de los elementos para la organización eficiente de la asesoría, la clase o instrumentación didáctica, que promuevan la orientación y acompañamiento docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. • Conocimiento de la enseñanza situada centrada en prácticas educativas contextualizadas para promover aprendizajes significativos y reflexivos que los docentes pueden impulsar en sus estudiantes. • Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación formativa y retroalimentación como parte de la asesoría. • Conceptualización de la profesión docente, sus funciones y competencias en el ámbito social que ayudan a definir el proceso de asesoría. • Valoración de la función docente en la construcción del conocimiento y en el desarrollo social y afectivo de los estudiantes.
	Bases conceptuales del aprendizaje de adultos como referente para que la asesoría sea coherente con las motivaciones de la función social de la profesión docente y su responsabilidad compartida en el aprendizaje de los estudiantes.		
	Asesoramiento en el diseño y desarrollo de métodos, procedimientos y actividades para fortalecer la gestión en el aula y acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.		
	Planificación e implementación de acciones de acompañamiento a los docentes para dar respuesta a situaciones educativas emergentes y en la resolución de problemas de enseñanza.		
	Asesoramiento sobre la evaluación del aprendizaje como parte del proceso educativo que ayuda a mejorar las prácticas docentes.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre los recursos de apoyo a la práctica docente	Asesoría y acompañamiento en la selección, elaboración, transformación y adaptación de recursos para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y enriquecer los procesos de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo potenciar el diseño y uso de recursos y materiales para fortalecer la práctica docente y favorecer el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo organizo los recursos y materiales a implementar en mi práctica para lograr la progresión del aprendizaje? • ¿Qué estrategias requiero implementar para la selección, adaptación y transformación de recursos para la enseñanza que sean acordes con las necesidades de los estudiantes? • ¿Cómo, a partir de los enfoques del campo formativo o disciplina, se adaptan o transforman los recursos disponibles para la enseñanza? • ¿Cuáles son los desafíos que plantea el mundo de la tecnológica en la educación y qué cambios implica en la práctica docente? • ¿Qué estrategias y recursos permiten el uso de la tecnología en condiciones poco favorables para su uso? • ¿Qué recursos, herramientas y materiales requiero para incorporar las tecnologías que faciliten el proceso de enseñanza? • ¿A partir de qué estrategias se identifican y disminuyen las brechas generadas por el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? • ¿Qué actitudes reflejan un interés por incluir las tecnologías en la práctica docente como recurso para la enseñanza y el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo. • Análisis para la selección y adecuación de materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. • Diseño e implementación de materiales y recursos educativos didácticos como apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje. • Identificación de recursos que respondan a los requerimientos de los estudiantes motivando y despertando su interés, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos con las situaciones prácticas. • Compromiso de los docentes y la actualización sobre el manejo de las nuevas tecnologías en el uso o desarrollo de recursos informáticos con o sin conexión a internet que permitan articular los elementos que intervienen en las clases con la simulación, fortaleciendo el aprendizaje significativo. • Adquisición de las nuevas competencias para la enseñanza en línea y su adaptación con objeto de asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes. • Reconocimiento e incorporación del ámbito digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los nuevos roles del docente y el estudiante. • Conocimiento de las capacidades autónomas del estudiante y las estrategias de acompañamiento para el logro del aprendizaje a través de la mediación digital y a distancia. • Análisis de las necesidades de equipamiento y conectividad para la implementación de los modelos híbridos.
	Mecanismos de acompañamiento sobre el uso de recursos informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales o de aprendizaje que ofrecen las TIC y están disponibles en los procesos de enseñanza.		
	Asesoría para aprovechar y potenciar los recursos y materiales de apoyo didáctico disponibles, así como para gestionar espacios, medios y tiempos que favorezcan el proceso de asesoría del docente.		

Núcleo III. Saberes para la mejora en colaboración

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	Estrategias para identificar elementos de los contextos social, escolar y familiar que posibilitan o limitan el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan los saberes del docente sobre el contexto (creencias o preconcepciones) con la información disponible sobre el contexto y las formas de colaboración en la comunidad escolar? • ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes la articulación del contexto con las prácticas docentes o de gestión escolar? • ¿Qué actitudes y valores se requieren para reconocer y respetar la cultura y las costumbres de la comunidad escolar? • ¿Qué actitudes en la práctica docente permiten motivar a la comunidad escolar para la comunicación, socialización, participación y colaboración? • ¿Qué características tienen las acciones que promueven la participación en la comunidad escolar y de qué manera influyen en el desarrollo de habilidades colaborativas? • ¿Qué características e implicaciones tiene la participación de los diferentes actores de la comunidad en actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración argumentada de rasgos del contexto social, escolar y familiar, así como de las características culturales, económicas, geográficas que pueden incidir en las prácticas educativas e influir en el aprendizaje. • Evaluación de las posibilidades y retos que ofrece el contexto para generar una cultura escolar de colaboración basada en el respeto a las diferencias y el apoyo mutuo. • Estrategias y procedimientos de toma de decisiones para situar las prácticas docentes y la asesoría de acuerdo con las características de diversidad contextual de las escuelas. • Análisis de ámbitos y estrategias de participación de los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, familias) para movilizar acciones sostenidas de colaboración en la comunidad escolar. • Procesos de construcción de formas de participación en el contexto escolar y su implicación en el aprendizaje de los estudiantes, en la interacción escuela familia, y escuela comunidad.
	Estrategias de trabajo colaborativo que impulsan el liderazgo compartido en el colectivo docente y la participación de los docentes para desarrollar actividades entre pares que aporten a mejorar la enseñanza.		
	Acciones que permiten resolver situaciones educativas y llegar a acuerdos entre los miembros de la comunidad escolar con base en el diálogo, la escucha activa y empática para impulsar espacios de confianza y seguridad en el desarrollo de las actividades escolares.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Mecanismos de apoyo para impulsar prácticas docentes y trabajo conjunto entre todos los miembros de la comunidad escolar, a fin de que permitan una convivencia sana y acciones a favor del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué formas de participación no presencial contribuyen a fomentar la colaboración orientada a la mejora de los aprendizajes, formación integral de los estudiantes y a mejorar la operación de la escuela? • ¿Qué estrategias de comunicación son adecuadas para promover la colaboración de todos los integrantes de la comunidad escolar, en la formación integral de los estudiantes y la mejora del funcionamiento escolar? • ¿Qué tipo de estrategia comunicativa permite impulsar una cultura de trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos que integran la comunidad escolar? • ¿Cómo establecer puentes de comunicación efectivos entre diversos actores de la comunidad escolar para propiciar el trabajo colaborativo? • ¿Qué habilidades del docente o directivos se requieren para difundir adecuadamente los ámbitos de colaboración de los padres de familia con las actividades escolares y el aprendizaje de sus hijos? • ¿Cómo se pueden fortalecer las acciones de colaboración entre padres de familia y escuela para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes? • ¿Cómo se pueden establecer metas comunes entre padres de familia y docentes o personal directivo sobre la formación de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de comunicación efectiva (diálogo reflexivo, diálogo orientado a consensos, escucha activa, respeto, pensamiento crítico, técnicas de comunicación clara, suficiente, oportuna) dirigidas a diferentes actores educativos (estudiantes, pares, familias) para la construcción de acuerdos y metas compartidas. • Comparación de las características y funcionalidad de herramientas, dispositivos y recursos no presenciales para orientar su uso pertinente en acciones de colaboración de la comunidad escolar. • Características de la difusión de información en los diferentes espacios y audiencias de la comunidad escolar para que sea clara, oportuna, suficiente y contribuya al trabajo colaborativo. • Estrategias de comunicación, establecimiento de contextos y liderazgo que impulsan la colaboración de las familias en la trayectoria escolar, aprendizaje y formación integral de los estudiantes, así como en la mejora del funcionamiento escolar. • Estrategias de orientación para formar corresponsabilidad y colaboración de las familias en el cuidado de la salud física y socioemocional de los estudiantes.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
<p>Sobre la vinculación y colaboración externa en apoyo a la formación integral</p>	<p>Vinculación y apoyo entre colegas a través de redes educativas, y otras instancias educativas que aportan para fortalecer la mejora continua de la práctica docente y resolver problemáticas educativas.</p> <p>Procesos de orientación a docentes para la vinculación de teoría y práctica en proyectos con los sectores social, productivo o empresarial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera obtengo información fidedigna y relevante sobre las instancias externas a la escuela? • ¿Qué implicaciones puede tener la vinculación con instancias externas en la operación escolar y en el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo se articulan proyectos de docencia, de asesoría o de gestión con instancias educativas de la localidad? • ¿Cómo se puede fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad en contextos que resultan adversos o de alto riesgo? • ¿Qué beneficios representa la vinculación escuela comunidad para las figuras docentes, para el funcionamiento de la escuela y para el sector social? • ¿Cómo se construyen proyectos de vinculación con la comunidad que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo desarrollar una actitud de apertura y empatía hacia instancias externas a la escuela para favorecer una práctica docente y la formación integral del estudiante? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda de información sobre instancias externas a la escuela y de experiencias que han documentado vínculos de colaboración orientados a la formación integral de los estudiantes y a la mejora de la práctica docente. • Evaluación de los beneficios que representa el vínculo de la escuela con instancias externas (agencias, organismos, instituciones, industria...) para el aprendizaje de los estudiantes y la actualización de los docentes. • Estrategias y procesos de vinculación del sector social, productivo y empresarial con el fin de identificar oportunidades de vinculación para proyectos de colaboración orientados a la formación integral o la mejora del proceso de enseñanza. • Análisis de la construcción social de la relación escuela sociedad, con el fin de definir líneas de actuación (de acuerdo con su ámbito de competencia) para establecer comunicación efectiva que permita construir vínculos de colaboración con la comunidad. • Comparación de las características que tienen diversos modelos de vinculación con la comunidad para identificar las que se adapten mejor a las necesidades del contexto escolar. • Diseño de proyectos de colaboración con la comunidad a partir del análisis colectivo del currículo, las condiciones del contexto y las expectativas de los participantes con el fin de impulsar la mejora de aprendizajes, la formación integral y el desarrollo comunitario.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
La mejora continua en colaboración	Intervención en el desarrollo de tareas educativas compartidas por los miembros del colectivo escolar para lograr una meta común mediante estrategias de asesoría que articulen los esfuerzos individuales y colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores requiere el docente para reconocer su lugar y ser parte de un colectivo que comparte metas en común? • ¿Qué actitudes favorecen interacciones docentes y de asesoría receptivas, adaptables, solidarias, colectivas y cooperativas? • ¿Cómo se puede construir una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, considerando las diferentes <i>miradas</i> de cada actor educativo? • ¿De qué manera se puede hacer una retroalimentación colaborativa que derive de información fidedigna, que sea clara, oportuna y útil para las prácticas del colectivo? • ¿Cómo desarrollar una actitud receptiva ante la retroalimentación de un colega y valorar posibles cambios en la práctica? • ¿Cómo se pueden generar espacios de reunión entre el colectivo docente que se orienten a la solución efectiva de problemas puntuales de enseñanza y aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo que permita la comprensión y valoración de la importancia de la responsabilidad individual y compartida, la participación comprometida, y la reciprocidad para la consecución de objetivos comunes en la escuela. • Aplicación de estrategias y procesos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, la reflexión, el aprendizaje individual y colectivo. • Desarrollo de acciones que propicien espacios para el diálogo, la deliberación y el aprendizaje experiencial entre los asesores técnico pedagógicos y los docentes como medio para la conformación de una comunidad de aprendizaje. • Implementación de procesos de conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje como espacio para el análisis, la resignificación de percepciones, representaciones, y emociones, con el fin de mejorar la práctica de asesoría. • Desarrollo de estrategias comunicativas y de liderazgo para la construcción de consensos orientados a la formulación colaborativa de metas comunes. • Apropiación de los principios y propósitos del aprendizaje colaborativo entre pares mediante el enfoque de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Sus procesos de organización, investigación, comunicación y retroalimentación. • Planificación y desarrollo de métodos de sistematización de la práctica que permitan la descripción, el análisis, la contrastación y la resignificación de la propia práctica en colaboración con pares. • Implementación de estrategias que permitan focalizar el trabajo colaborativo que se realiza en comités de participación, cuerpos colegiados y consejo técnico para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la práctica docente.
	Procedimientos para recopilar y analizar las evidencias del trabajo educativo e información sobre los avances y dificultades del plan de asesoría, así como retroalimentar de forma oportuna la práctica docente.		
	Acompañamiento para trabajar en comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollar estrategias que faciliten el intercambio profesional de las prácticas educativas, la reflexión de las experiencias docentes entre colegas para posibilitar el aprendizaje conjunto.		



Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la innovación de la práctica	Proceso de cambio de la asesoría técnica pedagógica para fortalecer el acompañamiento en el centro escolar y la mejora de la práctica docente, que sea pertinente con el tiempo y recursos disponibles.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas de asesoría técnica pedagógica? • ¿Cómo emprender un cambio en la práctica de asesoría técnica pedagógica que sea oportuno para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y acompañamiento a los estudiantes? • ¿Qué características del contexto y condiciones educativas es indispensable valorar para proponer cambios en la práctica de asesoría técnica pedagógica en contextos específicos? • ¿Qué mecanismos y medios facilitan la implementación de cambios en los procesos de asesoría técnica pedagógica? • ¿Qué detona el proponer nuevas prácticas en los procesos de asesoría técnica pedagógica para la mejora continua, cambio, fortalecimiento o transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes? • ¿Cómo enfrentar desde los ámbitos de la asesoría técnica pedagógica las problemáticas educativas en las que se involucra la práctica docente? • ¿Qué nivel de responsabilidad se asume desde la asesoría técnica pedagógica en la solución de problemas de aprendizaje y de enseñanza en cada contexto escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los procesos de cambio e innovación en los procesos de asesoría técnica pedagógica que contribuyan a la mejora de los aprendizajes y al desarrollo profesional docente. • Valoración de las características y condiciones del contexto escolar que facilitan o determinan las propuestas de nuevas prácticas en la asesoría técnica pedagógica. • Análisis y valoración de recursos disponibles y contribución de actores educativos para emprender cambios en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y acompañamiento a los estudiantes. • Implementación de prácticas innovadoras en el aula, en correspondencia con los contextos escolares específicos y en atención a las necesidades educativas de los planteles que no han sido superadas o atendidas.
	Estrategias innovadoras de asesoría técnica pedagógica para resolver junto con los docentes problemas de enseñanza y situaciones de aprendizaje.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la reflexión de la práctica	Mecanismos que promueven la valoración sobre la práctica para identificar avances y retos en los procesos de asesoría que propicien su mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores de la asesoría técnica pedagógica favorecen los procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica? • ¿Cómo se generan procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica de asesoría? • ¿Qué rasgos de la reflexión de la práctica de asesoría permiten tomar decisiones y modificar procesos de enseñanza para el logro de los objetivos educativos y de desarrollo profesional docente? • ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico en la práctica de asesoría técnica pedagógica? • ¿Cómo aprovechar la evaluación, comunicación y diálogo con los docentes, entre pares y demás actores de la comunidad escolar para retroalimentar la práctica de asesoría técnica pedagógica? • ¿De qué modo incorporar el proceso de autoevaluación como una forma de mejora continua de los procesos de asesoría técnica pedagógica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para la reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica de asesoría técnica pedagógica que permita la concepción de cambio orientada a la mejora continua. • Desarrollo de procesos de autoevaluación y reflexión sobre, desde y para la mejora de los procesos de acompañamiento y asesoría técnica pedagógica, a partir del proceso metacognitivo que se experimenta. • Desarrollo de procesos de reflexión que favorezcan la implementación de estrategias para la asesoría y el acompañamiento de docentes, acordes con las necesidades y características contextuales de la escuela. • Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con la función de la asesoría técnica pedagógica. • Desarrollo del proceso de reflexión para la mejora de la asesoría y acompañamiento de docentes, que permita anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en su ámbito de intervención. • Identificación y valoración de las áreas de oportunidad a partir de detonadores de reflexión que posibiliten mejoras, cambios y el fortalecimiento de la práctica de asesoría. • Desarrollo del pensamiento crítico en la implementación de procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de la práctica de asesoría técnica pedagógica.
	Procesos de reflexión desde la experiencia sobre perspectivas educativas de mejora deseable y posible, que den dirección para resignificar la práctica y mejorar su desarrollo profesional docente.		
	Procesos de desarrollo del pensamiento crítico sobre la propia práctica de asesoría para una mejora posible y deseable.		
	Procesos de análisis y autoevaluación sobre el impacto de la asesoría y retroalimentación de las formas de acompañamiento de la práctica docente para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la práctica y experiencia	Conocimiento de los procesos, actividades y aspectos que caracterizan las funciones y responsabilidades de la práctica de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué normativa rige y delimita las funciones y responsabilidades de la práctica de asesoría técnica pedagógica en relación con los contextos educativos específicos? • ¿Cómo a partir de las experiencias de asesoría y acompañamiento se recupera el aprendizaje significativo para la mejora de la práctica? • ¿Qué insumos, resultado del análisis de la práctica de asesoría técnica pedagógica, son relevantes para la toma de decisiones que orienten la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo profesional docente? • ¿Qué acciones permiten que la práctica de asesoría responda a necesidades reales del contexto educativo? • ¿Cómo validar que los cambios planeados e implementados en la práctica de asesoría cubren los intereses y expectativas de mejora? • ¿Cómo generar compromiso y una actitud crítica, ética y responsable que haga posible la mejora de la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y apropiación de la normatividad vigente que delimita el alcance de la práctica de asesoría técnica pedagógica. • Desarrollo de una actitud crítica, ética y responsable en las acciones e intervenciones de asesoría técnica pedagógica relacionadas con el acompañamiento del desempeño y desarrollo profesional de los docentes. • Valoración del alcance de la práctica de asesoría técnica pedagógica con relación a los vínculos de colaboración en la comunidad escolar que permiten la mejora continua. • Apropiación de las acciones derivadas de la investigación en y sobre la práctica de asesoría que posibiliten realizar intervenciones que orienten el cambio de la práctica docente en el aula, en la escuela y con la comunidad escolar. • Valoración de la pertinencia del desarrollo de la práctica de asesoría técnica pedagógica para responder oportunamente a situaciones educativas y plantear estrategias de mejora progresiva. • Análisis y adecuación de experiencias de éxito en las prácticas de asesoría que se fundamentan en la investigación educativa, para la mejora en los procesos de acompañamiento del desempeño y desarrollo profesional del docente.
	Sistematización del proceso de asesoría técnica pedagógica para una mejora continua docente y dar seguimiento a los cambios introducidos para la mejora educativa a la vez de orientar la asesoría.		
	Procedimientos para indagar y analizar referentes teóricos, experiencias e investigaciones sobre el quehacer profesional docente como insumos para la toma de decisiones que impulsan mejoras en el acompañamiento docente y asesoría oportuna en el proceso de enseñanza.		
	Planeación del proceso de asesoría técnica pedagógica acorde con las teorías y enfoques formativos de docentes y con las necesidades educativas para lograr cambios sostenidos y de mejora en el quehacer docente.		

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la autonomía docente	Acciones que impulsen la creatividad, diversificación y autonomía profesional mediante la valoración conjunta sobre la mejora de la asesoría, las prácticas de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes para ajustar metas y objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores conlleva el desarrollo de la autonomía profesional? • ¿Cómo desarrollar la autonomía profesional? • ¿Cómo catalizar la identidad profesional a partir de la autovaloración, el compromiso ético y el sentido de pertenencia? • ¿Qué habilidades, herramientas y recursos se requieren para diseñar un trayecto formativo de manera autónoma, que sea pertinente con el contexto y las necesidades de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autonomía en la práctica profesional (dimensiones individual, social e institucional escolar) para atender las necesidades e intereses educativos. • Proceso de autoevaluación para la toma de conciencia sobre la necesidad de autogestionar el propio proceso formativo. • Identificación de necesidades e intereses formativos a partir de un autodiagnóstico que integre desde la reflexión de lo personal (misión, identidad, creencias), hasta el análisis externo (oportunidades y necesidades del entorno). • Comprensión de la actuación responsable y ética en la propia construcción y formación como tareas inherentes al proceso de asesoría. • Diseño de trayectos formativos que respondan a la complejidad de la función de asesoría que se desempeña.
	Formación autogestiva que oriente la construcción de su propio proyecto de desarrollo profesional y para mejorar de forma continua su proceso de asesoría.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la autopercepción y autoconstrucción	Conocimiento y significado que otorga a las capacidades que desarrolla como parte de su práctica profesional y sobre los preceptos implicados en el proceso de asesoría basado en el aprendizaje e intercambio de ideas y experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores posibilitan la autoconstrucción de la identidad profesional? • ¿Cómo afectan la autopercepción, el reconocimiento de la labor social de la docencia y el nivel de compromiso docente a la construcción de la identidad y a los procesos de mejora de la práctica? • ¿Qué acciones permiten valorar la función educativa y plantear nuevos retos en la práctica a partir de la reflexión individual y colectiva? • ¿Cómo realizar procesos de reflexión para resignificar la práctica educativa y diseñar trayectos formativos que respondan a la complejidad de la función docente? • ¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales para mejorar la comunicación, la convivencia y el trabajo colaborativo entre docentes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad profesional a partir de la comprensión y significado otorgado a la función educativa que se desempeña, así como de la autoevaluación y reflexión para la mejora de la práctica de asesoría. • Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica educativa a partir de la recuperación de saberes y experiencias. • Comprensión y valoración de la función educativa que se desempeña para enriquecer la experiencia, el intercambio y la reflexión entre colegas profesionales de la educación. • Diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos entre colegas.
	Valoración del asesor como aprendiz que enriquece su experiencia del intercambio y reflexión entre colegas profesionales de la educación.		
	Habilidades socioemocionales que favorecen el proceso de asesoría, aprendan de sus emociones y sobre su relación con los otros.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la pertenencia y la identidad	Desarrollo de una asesoría basada en el respeto, la solidaridad y la aceptación a los demás; se enmarca su práctica en la responsabilidad social y el compromiso ético de cada docente que participa.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes son fundamentales para ejercer una práctica profesional? • ¿Qué actitudes y valores propician el compromiso ético de la profesión y el reconocimiento de la función social? • ¿Qué acciones propician el compromiso ético y la responsabilidad social de la función educativa? • ¿Cómo incorporarlas a la práctica para construir identidad profesional? • ¿Qué estrategias permiten deconstruir creencias acerca de la práctica educativa? • ¿Qué acciones impulsan el sentido de pertenencia e identidad profesional? • ¿Qué acciones emprender para reflexionar y comprender la complejidad en y desde la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y análisis del compromiso ético de la profesión y reconocimiento de la responsabilidad social como agente de cambio que forma parte de la propia práctica profesional de asesoría. • Estrategias que permitan asumir la función educativa desde la representación social que conlleva, así como la construcción del sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad con el colectivo para favorecer las interacciones, los cambios educativos y la disposición para cumplir las metas institucionales. • Procesos de reflexión y comprensión de la complejidad de la asesoría y su relación con la mejora institucional, el desarrollo profesional y el aprendizaje comunitario.
	Representación de la función social del asesor y su responsabilidad en la construcción del sentido de pertenencia e identidad profesional docentes y de sí mismo.		
	Acciones de acompañamiento docente en la atención a la complejidad de su práctica para la mejora continua y la toma de decisiones informadas, además de la anticipación de posibles consecuencias y apoyo entre colegas para encontrar una mejor solución.		

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). *Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <<https://docplayer.es/3134943-Subsecretaria-de-apoyo-seguimiento-y-regulacion-de-la-educacion-modelo-nacional-de-apoyo-y-seguimiento-a-la-gestion-educativa.html>>.
- Alcalá, E. (2020). *La experiencia de la tutoría como propuesta para el desarrollo profesional en docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <<http://200.23.113.51/pdf/UPN011DDEALEF2020.pdf>>.
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-91 <<https://pdfs.semanticscholar.org/4968/31dc391fada8edf1199204ba8a7cab7e4bb.pdf>>.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (15-29).
- Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes para la formación. Informe Técnico No 4. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf>.
- Balarín, M. y Escudero A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172/PDF/372172spa.pdf.multi.page=1&zoom=auto,-16,843> UNESCO>.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (15-29).
- Bonilla, O. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (29-56).
- Calderón, J. y García, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79-107. <<https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/81/84>>.
- Calvo, B. (2007, 5 al 9 de noviembre). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica* [ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>>.
- Calvo, G. (2018). *Diferentes niveles del acompañamiento pedagógico para transformar la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/diferentes-niveles-del-acompanamiento-pedagogico-para-transformar-la-escuela>>.

- Cordero, G. (2022). *El enfoque de la formación situada* [presentación de diapositivas]. Seminario-Taller. La mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente, Hacia un proyecto compartido. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Cortés, I., Gastélum, E., Gutiérrez, Y., Martínez, K. y Sandoval, M. (s/f). Fundamentos para la función de asesoría pedagógica desde la perspectiva de la nueva escuela mexicana [curso]. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora.
- Coordinación Estatal y Académica de la Instancia Estatal de Formación Continua en el Estado de Nayarit (2019). Un director que asesora a otros directores [curso]. <<http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/06-Curso-Un-Director-que-asesora-a-otros-directores.pdf>>.
- Cruz, L., Bazán, A., Taracena, E. y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre Educación*, 14(8), 1-19. <<https://www.redalyc.org/journal/5534/553458101016/553458101016.pdf>>.
- DEG. División de Educación General (2012). *Modelo para el Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Ministerio de Educación de Chile. <<https://es.slideshare.net/HumanidadesUCSF/modelo-para-el-apoyo-tcnico-pedaggico-a-los-establecimientos-educacionales-del-pas>>.
- 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* (15-50). Octaedro.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. <https://www.researchgate.net/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas>.
- González, M. (2018). *Caminando juntos. Guía para el acompañamiento pedagógico de técnicos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/noticias/caminando-juntos-guia-para-el-acompanamiento-pedagogico-de-tecnicos>>.
- Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación en el estado de Coahuila (2021). Inducción a la función de Asesor Técnico Pedagógico [curso].
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia. En *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (140-161). <https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_10-Capitulo-5.pdf>.
- (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf>.
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <<https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- (2020b). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>.

- _____ (2021a). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>>.
- _____ (2021b). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- _____ (2021c). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf>.
- _____ (2022a). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- _____ (2022b). Las escuelas multigrado. *Educación en movimiento*, 1(10): 10-12. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf>.
- Molano, A. (coord.) (2018). *Manual del Tutor. Modelo de acompañamiento pedagógico situado MÁS (+) étnico*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Manual_del_tutor.pdf>.
- Morales, I. y Reyes, C. (2019, 18 al 22 de noviembre). *Hacia la profesionalización de los Asesores Técnico Pedagógicos en México: una estrategia de formación* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2662.pdf>>.
- Ortega, S. (2011, 1 de mayo). Maestros: autorretrato. *Nexos*, (401), 48-50.
- Pinto, L. (2020). *Modelo de acompañamiento docente entre pares para la implementación del aprendizaje cooperativo en la sala de clases* [tesis de maestría, Universidad del Desarrollo]. <<https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/9ba968e2-4d10-43a1-b4a5-8a9a1bc9cb75/content>>.
- Puerta, C. (2016, septiembre-diciembre). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6. <<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>>.
- Reséndiz, N. (2019, enero-junio). Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(1), 155-174. <<https://es.scribd.com/document/443893334/Revista-Psicologia-y-Educacion-Vol-21-num-1>>.
- Salinas, M. C. (2016). La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán. *Aula de Encuentro*, 18(1), 179-203. <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2876/2313>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1996, 19 de febrero) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996>.
- _____ (2003, 06 de junio). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa asesor técnico pedagógico. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694081&fecha=06/06/2003>.
- _____ (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. [Propuesta]. <http://biblioteca.formaciondocente.com.mx/03_AsesoriaTecnico/Pronap%20Asesoria.pdf>.
- _____ (2007a, 28 de diciembre) Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a427.pdf>>.

- _____ (2007b, 30 de diciembre) Acuerdo número 422 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a422.pdf>>.
- _____ (2008a, 26 de diciembre). Acuerdo número 463 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a463.pdf>>.
- _____ (2008b, 31 de diciembre). Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a465.pdf>>.
- _____ (2009, 30 de diciembre). Acuerdo número 523 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. <http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126839&fecha=30/12/2009>.
- _____ (2011, 19 de diciembre). Acuerdo número 606 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a606.pdf>>.
- _____ (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [diapositivas] <https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf>.
- _____ (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>.
- _____ (2014a, 27 de diciembre) Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377494&fecha=27/12/2014>.
- _____ (2014b). Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnica Pedagógica con Carácter Temporal. Ciclo escolar 2014-2015. <<https://cecytemichoacan.edu.mx/wp-content/uploads/2014/10/MARCO-ATP.pdf>>.
- _____ (2017a, 25 de mayo). Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf>.
- _____ (2017b). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica. Evaluación del Desempeño de Personal con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica al término de su periodo de Inducción. Ciclo (2017-2018)*. <https://www.academia.edu/30994909/PERFIL_PAR%C3%81METROS_E_INDICADORES_PARA>.
- _____ (2018, 19 de enero). Ley General del Servicio Profesional Docente. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf>.
- _____ (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019>.
- _____ (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019>.
- _____ (2019c). *Informe sobre la estrategia nacional de tutoría a maestras y maestros de nuevo ingreso en el periodo 2014-2019*. <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/informe_tutoria_nuevo_ingreso_2014-2019.pdf>.

- _____ (2019d) *Marco general de asesoría técnica. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020.* <<https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/mgateb.pdf>>.
- _____ (2019e). *Sistema Nacional de Formación continua. Documento Base 2019.* <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-ZRHsNGiR-qF-DocumentoBase__290519.pdf>.
- _____ (2020a, 6 de julio). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596201&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0>.
- _____ (2020b). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020.* <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-EN-FC2020_12052020.pdf>.
- _____ (2020c, 12 de marzo). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. <https://www.secundariastecnicas-morelos.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Lineamientos_SAAE_Educacion_Basica_Final_28022020.pdf>.
- _____ (2020d). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* <http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf>.
- _____ (2021a, 12 de marzo). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñarán como asesores técnicos en la educación básica.* <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf>.
- _____ (2021b, 12 de marzo). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica y el proceso de selección de los directores escolares que se desempeñarán como asesores técnicos en la educación básica.* <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_AT_EB_2021.pdf>.
- _____ (2021c, 12 de marzo) *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en la educación básica.* <http://wmvr.org/wp-content/uploads/2021/05/Disposiciones_funciones_Tutoria_EB_2021.pdf>.
- _____ (2021d). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2021.* <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf>.
- _____ (2021e). *Guía para el tutor de maestras, maestros y técnicos docentes de nuevo ingreso. Educación Básica. Modalidad presencial.* <http://wmvr.org/wp-content/uploads/2021/05/Manual_Tutor_presencial-2021.pdf>.
- _____ (2021f). *Guía para el tutor. Tutoría para zonas rurales a maestras y maestros de nuevo ingreso. Educación Básica (escuelas multigrado, generales e indígenas, y telesecundarias).* <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Gu%C3%ADa_t%C3%A9cnica_tutor%C3%ADa_zonas_rurales_2021.pdf>.
- _____ (2021g, 12 de marzo). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.* <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- _____ (2021h). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de*

- asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2022-2023. <<http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1545>>.
- _____. (2022a). Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica 2022. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/acuerdo_prom_horizontal.pdf>.
- _____. (2022b). Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento. Ciclo escolar 2022-2023. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/reconocimiento/acuerdo_reconocimiento.pdf>.
- _____. (2022c). Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento. Ciclo escolar 2023-2024. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/acuerdo_reconocimiento.pdf>.
- _____. (2022d). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2020-2021)* [base de datos].
- SICE. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (s/fa). *Programa Escuelas Faro. Documento Marco Escuelas Faro*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_escuelas_faro_0.pdf>.
- _____, (s/fb). *Programa Escuelas Faro. Red de Acompañamiento Territorial a las Escuelas*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/red_de_acompanamiento_territorial_a_escuelas.pdf>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- _____, (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 16(16), 1-16. <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856/3919>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31. <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (2022, 15 de julio). *Catálogo para la Promoción Horizontal de la oferta para el elemento multifactorial: Desarrollo Profesional. Estrategia Nacional de Formación Continua 2020, 2021 y 2022*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/hor/convocatoria/Catalogo_registro_capacitacion_promocion_horizontal.pdf>.
- Vallejo-Villacís, G. (2020). Asesoría educativa en el Ecuador: campos de tensión. *Revista Cátedra* 3(3), 88-110. <<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/2406/3310>>.
- Vázquez, M. y Díaz, J. (2019). La Asesoría Técnica Pedagógica, un impulso a la educación básica. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [curso]. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México-Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico-Dirección de Asistencia Técnica a la Escuela y Desarrollo Profesional Docente. <http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/09-1-Curso_La_Asesoria_Tecnica_Pedagogica.pdf>.

- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, (22), 3-12. <<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>>.
- , (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <<http://www.ub.edu/obipd/hacia-una-pedagogia-del-desarrollo-profesional-docente-modelos-de-formacion-continua-y-necesidades-formativas-de-los-profesores/>>.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura; Administración Nacional de Educación Pública; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>>.
- Villarreal, A. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wise, D. (2018), *Modelo de acompañamiento pedagógico en Guatemala: herramientas y orientaciones para el asesor pedagógico*. Ministerio de Educación de Guatemala. <http://www.usaidlea.org/images/Modelo_de_Acompanamiento_Pedagogico_en_Guatemala.pdf>.

Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica es una publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Se terminó de imprimir en agosto de 2023 en el taller de Editorial Color, S.A. de C.V., Naranjo 96 Bis, col. Sta. María la Ribera, alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, México, Ciudad de México.

Esta edición consta de 1 000 ejemplares.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-30-9



9 786078 915309