



## Capítulo 3 |

Los asesores técnico-pedagógicos  
como promotores de la mejora  
continua con base en estándares  
para la educación básica

Mtro. Francisco Urrutia de la Torre  
Lic. Juan Carlos Martínez Jardón  
Lic. María de Lourdes Pacheco Cámara  
Lic. Maura Pompa Mancilla

**El reto que la Dirección** General de Educación Indígena (DGEI) se ha planteado al desarrollar el Programa Asesor Técnico-Pedagógico (PATP) es muy significativo y complejo. Orientado a la mejora de la práctica docente de sus profesoras y profesores a través de asesorías técnico-pedagógicas que contribuyan a elevar la calidad de la educación de las niñas y los niños indígenas, en el marco de la educación intercultural bilingüe, no sólo enfrenta la rica diversidad cultural de los pueblos a los que se ofrece el Programa, sino que también debe realizarse mediante un fino y organizado abordaje, el cual se requiere para acompañar, en la modalidad de asesoría, la profesión docente con miras a su mejoramiento.<sup>1</sup>

A fin de organizar los diversos componentes, se presentan en este documento los aprendizajes construidos mediante un proceso de reflexión, cuyo punto de partida ha sido la complejidad de las acciones de asesoría técnica y pedagógica brindadas a las escuelas de Educación Indígena, y la constatación de la necesidad de apoyar estas actividades con instrumentos que contribuyan a clarificar la orientación de esos centros escolares. A partir de estas percepciones, a continuación: *i)* se describen las orientaciones de la DGEI para el trabajo de los asesores del PATP; *ii)* se recuperan las aproximaciones teóricas a la asesoría técnico-pedagógica y se problematizan brevemente, con base en algunas evidencias empíricas respecto al trabajo de los ATP en escuelas de Educación Indígena; *iii)* se describe un modelo de mejora para las escuelas mexicanas y, en particular, para las de Educación Indígena, con

base en estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar; *iv*) se cuentan el proceso y los resultados del trabajo de 60 ATP de la DGEI, provenientes de Chihuahua, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro y Veracruz, que promovieron la ejecución piloto del modelo de mejora continua en 211 de las escuelas que asesoran, con énfasis en su trabajo con estándares de desempeño docente en el aula; y *v*) se recogen los frutos del camino andado a lo largo de este ejercicio, orientado a la mejora del sistema educativo mexicano desde sus aulas y escuelas de Educación Indígena.

## I. El Programa Asesor Técnico-Pedagógico

El PATP se ha organizado como un esquema de asesorías técnico-pedagógicas brindadas por docentes de cuya experiencia y formación se espera una contribución cualificada para que los maestros de Educación Indígena propicien aprendizajes de calidad en las niñas y los niños indígenas, a partir de sus referentes culturales de origen; y con el ánimo de aportar elementos para construir una educación pública que sea factor de justicia y equidad en la participación de los pueblos indígenas en la sociedad mexicana.

### A. La operación del Programa

El PATP opera en los niveles Inicial, Preescolar y Primaria de 24 entidades federativas, con atención prioritaria a los 125 municipios con más bajo índice de desarrollo humano y más alta marginalidad social, así como a las escuelas indígenas con menores resultados en la prueba ENLACE. Con él se pretende brindar apo-

yos técnicos y materiales para el fortalecimiento del perfil profesional de los asesores y de los maestros asesorados: capacitación, actualización y dotación de materiales para los procesos de formación de los beneficiarios del PATP; acompañamiento y asesoría en aspectos culturales y lingüísticos, y financiamiento para que el ATP pueda cubrir los gastos implícitos en la realización de sus asesorías (DGEI, 2010).

### Cobertura del Programa Asesor Técnico-Pedagógico

Entidad	ATP	Entidad	ATP	Entidad	ATP
Baja California	5	Jalisco	8	Quintana Roo	13
Campeche	14	México	18	San Luis Potosí	31
Chiapas	120	Michoacán	20	Sinaloa	3
Chihuahua	28	Morelos	1	Sonora	12
Durango	14	Nayarit	19	Tabasco	9
Guanajuato	3	Oaxaca	132	Tlaxcala	1
Guerrero	64	Puebla	78	Veracruz	68
Hidalgo	63	Querétaro	11	Yucatán	23

Fuente: DGEI, 2010

Las funciones de los ATP son: a) elaborar su proyecto de asesoría técnico-pedagógica (diagnóstico educativo, estrategias, actividades, instrumentos de seguimiento y evaluación) conforme al enfoque y metodología propuestos por el Responsable estatal de Educación Indígena (REEI), en coordinación con la DGEI; b) realizar cuatro jornadas mensuales de asesoría, actualización o capacitación con uno o varios docentes en el centro educativo donde ellos laboran, e informar al supervisor escolar y al coordinador estatal del Programa.

La DGEI espera que los ATP aborden en sus asesorías los siguientes contenidos: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la planeación curricular y didáctica con pertinencia lin-

güística y cultural, el uso social de la lengua indígena, el uso de materiales educativos, las estrategias innovadoras para la evaluación de los aprendizajes, la profesionalización de los docentes, la elaboración y la gestión del proyecto escolar o PETE, el fortalecimiento del trabajo colegiado y el aprendizaje cooperativo (ídem).

## B. Las Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena

En sus “Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena”, la DGEI (2009) plantea, a partir de su análisis del contexto de la reforma de la Educación Básica y de las condiciones de multiculturalidad, marginalidad, dispersión geográfica y calidad educativa de las escuelas de Educación Indígena, la conveniencia de que los docentes cuenten con la ayuda técnica oportuna y pertinente de los ATP, para mejorar sus prácticas educativas. Así, se proponen estos últimos puntos:

- Orientaciones básicas para dar una asesoría colaborativa, tales como el énfasis en la relación de colega a colega que el ATP ha de establecer con los directores y docentes que asesora, y en su función de mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos de los maestros de Educación Indígena.
- Un acento en la negociación de espacios y acuerdos como medio para reducir la sensación de que el asesor “invade” el centro escolar, así como la resistencia al cambio en las comunidades escolares, y el respeto al uso del tiempo vigente en las escuelas.

- Una propuesta de momentos o pasos para la asesoría, que se desglosa en el reconocimiento del contexto escolar, la creación de las condiciones previas para iniciar un proceso de mejora, la autorrevisión crítica de la situación de la escuela, la búsqueda de alternativas, recursos y formación, el desarrollo de la puesta en práctica de los planes, y la evaluación como proceso de seguimiento a la mejora.
- Algunas acciones para orientar la asesoría a las escuelas, como colaborar con la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos educativos que tienen lugar en los planteles; orientar a la escuela como unidad educativa donde se espera que influya el apoyo del ATP, con la participación del colectivo docente y del director, a partir de las problemáticas que enfrentan y los proyectos que se proponen realizar, así como retomar como punto de partida el contexto institucional y el marco laboral de los docentes asesorados.

Se consideran como ámbitos de acción para la práctica de asesoría técnico-pedagógica, el ámbito didáctico-áulico, el ámbito organizativo-escolar y el ámbito social-comunitario.

## II. Aproximaciones a la asesoría técnico-pedagógica

En este apartado se citarán, brevemente, algunas de las aproximaciones teóricas a la asesoría técnico-pedagógica, con la intención de esbozar las discusiones presentes en el ámbito académico en que la propuesta de “estándares para la Educación Básica” se ofre-

ce como un insumo y apoyo para organizar la labor de los ATP como promotores de la mejora continua en las escuelas.

## **A. Aproximaciones teóricas a la asesoría técnico-pedagógica**

José Miguel Nieto (2001) define el “asesoramiento” en educación como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de una organización educativa. En él participan profesionales de igual estatus, con el propósito de resolver problemas de la práctica profesional, de tal modo que uno de los participantes —quien tiene el problema—, demanda ayuda para resolverlo, mientras que otro está en condiciones de responder a esta solicitud mediante la oferta de recursos para contribuir a la solución de la dificultad en cuestión.

Este autor identifica tres “modelos generales de asesoramiento”: el “modelo de intervención” como aquel que se centra en la parte asesora, que define, desde su marco conceptual, la realidad de la parte asesorada, como un médico que diagnostica una enfermedad y receta un remedio; el “modelo de facilitación”, como el que se centra en la iniciativa y el saber de la parte asesorada, de tal modo que el asesor busca la manera de apoyar al profesor para que sea éste quien diagnostique por sí mismo sus problemas y encuentre las soluciones; y el “modelo de colaboración”, como el que establece una relación de interdependencia de colegas entre el asesor y el asesorado, de manera que las decisiones se construyen mediante el consenso, en condiciones de igualdad de estatus, responsabilidad compartida e influencia paritaria. Nieto aclara que los tres modelos de asesoramiento que plantea

no son estrictamente excluyentes, en cuanto que un asesor puede transitar, en su práctica, entre ellos.

En coherencia con los planteamientos anteriores, las orientaciones de la DGEI para la labor de los ATP enfatizan la relación de acompañamiento de colega a colega entre asesores y asesorados, lo que se aproxima al modelo de “asesoramiento” de colaboración planteado por Nieto. Sin embargo, en los estudios empíricos sobre el programa hay testimonios de que la relación de asesoría también llega a construirse de una manera que se parece más al modelo “de intervención”. En estos casos, como se explicará más adelante, no es la mejora del quehacer de los docentes y las escuelas lo que se privilegia, sino los encargos administrativos con los que llega el ATP a visitarlas.

Por otra parte, en la propuesta de Juan Manuel Escudero (2001) se concibe la mejora de la educación como el punto de referencia y destino del asesoramiento pedagógico. Desde su punto de vista, el quehacer de asesorar o apoyar pedagógicamente a las escuelas puede concebirse en torno a las siguientes ideas: 1) comprender los centros escolares como lugares para el aprendizaje de los profesores, lo cual puede facilitar el aprendizaje de los alumnos; 2) suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse mediante el análisis, la reflexión y la construcción de proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones; 3) considerar la colaboración entre docentes como un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares hacia la renovación pedagógica; y 4) suponer que los centros y profesores pueden protagonizar la mejora de la educación como “unidades básicas de la renovación”.

La investigación educativa tiene escasos hallazgos que permitan soportar los planteamientos de Escudero respecto a la posible incidencia de la práctica docente en el aprendizaje de los

alumnos (OCDE, 2009). Con conciencia respecto a esta ausencia de datos en el plano internacional, la propuesta que aquí se plantea argumenta que la mejora del desempeño docente puede contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando se acompañe de progresos en los procesos de gestión de las escuelas, y en la claridad respecto a las metas de aprendizaje que se espera que los alumnos alcancen; además, se basa en la puesta en práctica, el seguimiento y la evaluación de un modelo de mejora planteado con base en estas tres premisas, tanto en escuelas de Educación Indígena como en aquéllas de otras modalidades del sistema educativo mexicano, como se explicará más adelante. Sin lugar en este documento para compartir exhaustivamente los planteamientos de la propuesta a la que nos referimos, estas páginas se concentran en explicar el significativo apoyo que los asesores técnico-pedagógicos han encontrado en ella para promover la mejora continua en las escuelas de Educación Indígena en México.

## **B. Aproximaciones empíricas a la labor de los asesores técnico-pedagógicos**

La DGEI ha evaluado internamente el trabajo de sus ATP y destaca la mejora del puntaje alcanzado en la prueba ENLACE, de 29% y 35%, en aquellas escuelas que recibieron asesorías técnico-pedagógicas en 2008 y 2009, respectivamente, mientras que la mejora de las escuelas no asesoradas durante los mismos años fue de 26 y 29%, respectivamente (DGEI, 2010). Acaso un progreso significativo en los niveles de logro de las escuelas asesoradas podría llegar a relacionarse con las fortalezas que ha detectado la evaluación externa al PATP, tales como: la resolución de dudas

concretas de los docentes en sus contextos de trabajo; la relación “entre pares” y “participativa-democrática” que se establece entre docentes y ATP; la residencia de la mayoría de los ATP en la región de las escuelas que atienden, y su condición de hablantes de la lengua indígena local; la aceptación del trabajo del ATP por parte de docentes, padres de familia y comunidades; el paulatino desarrollo de competencias pedagógicas en los asesores por medio de su trabajo y de los espacios de formación que ofrece el programa, y la valoración de la diversidad cultural y el enfoque intercultural por parte de los asesores (Nahmad, 2010).

A su vez, las evaluaciones e investigaciones externas (SEP-DGFCMS, 2005; Raúl Vargas, 2006; Nahmad, 2010; C-230 Consultores en SEP-DGEI, 2010a) han detectado diversos aspectos susceptibles de mejora en el programa, entre los que destacan:

- El nombramiento de asesores como tales, debido a cambios de actividad, problemas laborales, término de labores sindicales y problemas relacionados con su quehacer profesional, más que por su destacado desempeño, experiencia y formación.
- El heterogéneo perfil de formación inicial, edad, experiencia profesional, modo de acceso a la función, desempeño, ámbito de adscripción y contenidos de trabajo de los ATP.
- El limitado horizonte de profesionalización que implica la temporalidad de la comisión de ATP, por lo que se propone la creación de una figura nombrada de manera permanente para realizar esta labor.
- La necesidad de que los asesores se dediquen exclusivamente al PATP, puesto que cuando se les asignan comisiones administrativas o sindicales, éstas llegan a distraer al

ATP de manera significativa respecto de sus funciones técnico-pedagógicas.

- La brevedad de las asesorías, que es insuficiente para la observación de la práctica docente y la integración del ATP en las reuniones colegiadas en las escuelas.
- La relevante brecha entre el saber teórico de los ATP y los docentes asesorados, y la práctica cotidiana de ambos actores.
- La necesidad de intensificar el programa de formación y asesoría de la DGEI a los ATP, con el apoyo de centros de investigación, universidades interculturales y academias de lengua indígena.
- La falta de materiales didácticos que recuperen elementos de la cultura local y regional, y consideren las variantes de las lenguas indígenas.
- La revisión de la suficiencia de los insumos (económicos, técnicos) disponibles para que los ATP realicen su trabajo de asesoría.
- El refuerzo de la lengua indígena mediante diversas estrategias para promover su uso en el aula y la comunidad por parte de los ATP y los docentes.
- La falta de herramientas pedagógicas para la aplicación del enfoque intercultural y bilingüe por parte de los ATP, y particularmente de los docentes.
- El desconocimiento de la historia y las leyes de las localidades indígenas donde asesoran a las escuelas.
- La oportunidad de mejorar algunos de los indicadores para la evaluación interna del programa, así como algunos de sus procedimientos de seguimiento al quehacer de los asesores.

La DGEI ha atendido los señalamientos anteriores, principalmente, con el diseño de instrumentos para recoger información respecto a las problemáticas detectadas, la actualización de las reglas de operación del programa y el aprovechamiento de los talleres del catálogo nacional ofertado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) (SEP-DGEI, 2010b).

Es claro que no sólo la DGEI, sino diversas instancias del sistema de educación pública en México enfrentan un reto complejo en la gestión de la labor de los asesores técnico-pedagógicos de las escuelas en lo referente a su selección, formación, organización laboral, énfasis en el quehacer técnico-pedagógico y enfoque bilingüe-intercultural. Para encararlo, se requiere partir de las necesidades de las escuelas que los ATP acompañan; es decir, de la comprensión de la complejidad de los procesos que los colectivos docentes y directores viven en el aula y en la comunidad escolar. En este punto de partida es necesario considerar que, aunque el desempeño académico de los alumnos no es, en su estructura multicausada, un cometido exclusivo de los docentes y los directores de las escuelas, hay un ámbito de responsabilidad respecto al aprendizaje de las niñas y niños que sí corresponde a estos dos actores centrales del sistema educativo, cuya adecuada adhesión puede ser acompañada, efectivamente, por los asesores técnico-pedagógicos. La apropiación de tal responsabilidad puede desencadenar una transformación posible de la Educación Indígena desde las escuelas, para lo cual se requieren referentes claros, tan exigentes como asequibles, que ayuden a organizar el aprendizaje de los alumnos, la labor docente y la gestión escolar. A partir de tales referentes es viable que los ATP apoyen a docentes y directores en la valoración de su práctica cotidiana desde las actividades en las que ellos tienen injerencia directa,

para construir, desde tal ejercicio evaluativo, trayectos de mejora continua, en cuyo avance y consecución el propio ATP puede acompañar y apoyar a los colectivos escolares. Asimismo, partir de la práctica cotidiana de la docencia y la gestión escolar permite un enfoque situado en la realidad para identificar necesidades de formación “desde la demanda”, es decir, las necesidades de los sujetos de formación, y no “desde la oferta” de un catálogo nacional para su formación continua (CEE/SIEME/HE, 2010a). Éstas son las necesidades de las escuelas mexicanas y de las de Educación Indígena en particular, que justifican el planteamiento del modelo de mejora basado en estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar que se explica en el próximo apartado, y que los ATP han promovido de manera significativa para ellos, tanto como para las escuelas que asesoran en términos del desencadenamiento de procesos de mejora de la educación que ofrecen.

### **III. La mejora de las escuelas mexicanas con base en estándares**

Un referente o estándar es una unidad de información que funge como criterio respecto a: lo que los alumnos han de aprender y los docentes enseñar (estándares curriculares); el desempeño de los maestros para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje (estándares de desempeño docente en el aula); la gestión que ha de realizarse en las escuelas para facilitar el cumplimiento de tal desempeño y procesos educativos (estándares de gestión escolar). Puesto que las escuelas públicas mexicanas son el fiel reflejo tanto de la diversidad étnica y cultural como de las asimetrías regionales, sociales y económicas de nuestro país, el cri-

terio de equidad y la orientación intercultural que han de regir las acciones de nuestro sistema educativo, en particular en sus escuelas de Educación Indígena, obligan a que la puesta en práctica de estos referentes considere el contexto y las condiciones de los centros escolares, y renuncie tajantemente a la pretensión de asemejar a los alumnos, a los docentes o a las comunidades escolares (ídem).

El modelo general de esta propuesta plantea:

- 1) Como punto de partida, el establecimiento —es decir, construcción, legitimación, validación, piloteo, consenso y definición oficial— de estándares o referentes.
- 2) A partir de los cuales se construyen evidencias respecto al saber y saber hacer de los alumnos, al saber, decir y hacer de los docentes en el aula, y al saber y hacer de los distintos actores de la escuela.
- 3) Las evidencias son construidas en situaciones de evaluación que, según el caso, pueden ser constataciones del aprendizaje de los alumnos por parte del maestro, auto, co y heteroevaluaciones de la práctica docente, o valoraciones del nivel de desempeño de la gestión escolar.
- 4) Con base en dichas evidencias, se realiza una planeación de procesos de mejora continua, que para lo curricular pueden ser planeaciones de clase, selecciones de material didáctico y aplicación de métodos de evaluación dinámica; para el desempeño docente, trayectos de mejora con base en las fortalezas y debilidades detectadas en la práctica docente individual o colectiva; y para la gestión escolar, trayectos de mejora colegiados, que expliciten metas y recursos para su consecución.

- 5) Los procesos de mejora continua reciben un seguimiento y acompañamiento que, en el aprendizaje de los alumnos, es provisto por los docentes, el director y los padres de familia; en el desempeño docente, por los docentes, los directores, los ATP, los supervisores y las secretarías de educación estatales y federal; y en la gestión escolar, por los alumnos, los docentes, los directores, los ATP, los supervisores y las secretarías de educación (CEE/SIEME/HE, 2010a).

Si se analiza el modelo de mejora continua con base en estándares desde los actores a los que apoya, es posible afirmar que los estándares curriculares sirven a los alumnos para identificar los contenidos y el desempeño que pueden esperar de la escuela, y para hacerse, con ella, responsables de su aprendizaje a lo largo de su tránsito por la misma en el nivel básico; a los padres de familia, para conocer los contenidos y desempeños que la escuela ofrece y espera de su hijos; y a los docentes, directores, ATP, supervisores y demás autoridades del sistema, para explicitar lo que los alumnos deben aprender y los maestros enseñar.

Por su parte, los estándares de desempeño docente proporcionan a los maestros los criterios para desarrollar, con otros maestros, el director, el ATP y el supervisor, reflexiones sobre su práctica en el aula, y emprender procesos de mejora; a los directores, criterios para involucrarse en el desempeño docente; a los ATP y los supervisores, elementos para acompañar y dar seguimiento a la labor docente hacia la mejora de su calidad; a los funcionarios de los sistemas estatales y federal, la explicitación del qué y el cómo hacen los docentes en el aula.

Finalmente, los estándares de gestión escolar son un apoyo para el alumno en el compromiso con su propio aprendizaje; para

el padre de familia, en su participación directa en el proceso escolar; para el docente, que comparte la planeación y estrategias de desarrollo desde la escuela (incluida su propia formación); para el director, a quien brindan elementos para impulsar actividades en un clima de confianza, compromiso y cooperación; para el ATP y los supervisores, cuyas actividades de evaluación y acompañamiento apoyan; y para los sistemas educativos estatales y federal, a quienes explicitan los modos de gestión de las escuelas (ídem).

#### **IV. El asesor técnico-pedagógico como promotor de la mejora continua en escuelas de Educación Indígena**

En octubre de 2009, el Centro de Estudios Educativos (CEE), Heurística Educativa (HE) y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME) realizaron un taller de capacitación con asesores técnico-pedagógicos de la Dirección General de Educación Indígena provenientes de Chihuahua, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro y Veracruz, con el objetivo de promover la implementación piloto del modelo de mejora continua en escuelas de Educación Indígena con base en estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar. En el taller de capacitación se acordó que los ATP participantes implementarían el modelo de mejora en un mínimo de dos y en un máximo de cuatro escuelas en los meses de noviembre y diciembre de 2009, y entregarían las evidencias del trabajo realizado a sus capacitadores.

Relación de ATP capacitados, ATP que enviaron información y escuelas visitadas

Estado	ATP capacitados	ATP que enviaron información	Escuelas visitadas
Chihuahua	9	9	32
Estado de México	10	7	28
Guerrero	11	7	23
Hidalgo	11	10	36
Jalisco	4	2	3
Morelos	1	1	3
Puebla	11	9	33
Querétaro	6	6	17
Veracruz	10	9	36
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>60</b>	<b>211</b>

Fuente: CEE, 2010b.

Con base en uno de los énfasis centrales del Programa ATP, este capítulo se concentra en reportar lo realizado para promover mejoras en el desempeño docente en el aula a partir de estándares. Aun con esta opción, y puesto que la propuesta de estándares para la Educación Básica implica la promoción integrada del desempeño curricular, docente y escolar, en el siguiente apartado se informa sobre el trabajo de los ATP participantes con los estándares curriculares y los de gestión escolar, para luego informar, con un mayor grado de detalle, sobre su promoción de la mejora en el desempeño docente.

## A. El asesor técnico-pedagógico como promotor de la mejora continua con base en estándares de gestión escolar y estándares curriculares

A continuación se explica, someramente, el trabajo realizado por los asesores técnico-pedagógicos capacitados por el CEE, HE y SIEME, con base en los estándares de contenido y desempeño curricular, y los estándares de gestión de escuelas indígenas. Para cada uno de estos dos componentes se presenta, con brevedad, el contenido de sus planteamientos, y posteriormente se describen el proceso y los resultados de la labor de los ATP.

### 1. Con base en estándares curriculares

Los estándares curriculares tienen como base el perfil de egreso de Educación Básica, y retoman, entre otros elementos que orientan los aprendizajes esperados al finalizar este nivel educativo, las “competencias para la vida”. Para el diseño de la propuesta de estándares curriculares se ha considerado el mapa curricular, es decir, la organización y la dosificación de los contenidos que habrán de abordarse en cada ciclo de formación, tanto como el enfoque didáctico o las competencias que se desarrollarán en cada asignatura. Los estándares que se han construido son tan altos como asequibles para los alumnos, puesto que unos estándares inalcanzables podrían llevar a la sensación equívoca de que es imposible mejorar en las escuelas, mientras que unos referentes que no establezcan expectativas altas implicarían el menosprecio de la capacidad de aprendizaje de los alumnos mexicanos, y de la capacidad de enseñanza de nuestras escuelas públicas (CEE/SIEME/HE, 2010b).

Puesto que la validación de todos los estándares curriculares no había concluido cuando se inició el trabajo de capacitación con los ATP de la DGEI, el quehacer de los asesores respecto a estos estándares se limitó, en las escuelas visitadas, a la difusión de los estándares validados hasta entonces, de su guía de aplicación y de su antología de lecturas.

## 2. Con base en estándares de gestión escolar

En los estándares de gestión escolar “se plantean los atributos propios de un ambiente sencillo de enseñanza y aprendizaje, donde se inducen desempeños docentes en continuo proceso de análisis, reflexión y revisión, con el fin de dar seguimiento puntual al avance de los aprendizajes de los alumnos” (Loera *et al.*, 2010).

Los estándares de gestión de escuelas de Educación Básica indígena representan los parámetros del quehacer educativo a escala de la organización escolar considerando aspectos de participación y pertinencia comunitaria con mayor énfasis que los estándares de escuelas generales de Educación Básica, debido a que el factor comunitario es especialmente relevante en esta modalidad de escuelas. Los estándares se establecen como guías sobre cómo y para qué la escuela se organiza para construirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos. Los estándares de gestión pretenden orientar a las comunidades escolares tanto en procesos de autoevaluación como en referentes para identificar grados en los procesos de mejora académica (*ídem*).

Los 17 estándares de gestión de escuelas de Educación Indígena se agrupan en cinco ámbitos: la dirección escolar, el desempeño

colectivo del equipo docente, la gestión del aprendizaje, el funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo, y la participación de la familia y la comunidad. La particularidad de las escuelas de Educación Indígena es la inclusión de la participación comunitaria para impulsar el trabajo de la escuela hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje.

### Estándares de gestión de escuelas indígenas

Categorías del desempeño de la gestión escolar					
Referentes del desempeño de la gestión escolar	Dirección escolar	Desempeño colectivo del equipo docente	Gestión del aprendizaje	Órganos oficiales de apoyo a la escuela	Participación de los padres de familia
	Liderazgo eficiente	Fomento al perfeccionamiento pedagógico	Centralidad del aprendizaje	Funcionamiento efectivo del consejo técnico-escolar	Participación de los padres en la escuela
	Clima de confianza	Planeación pedagógica compartida	Compromiso de aprender		Apoyo al aprendizaje en el hogar
	Compromiso de enseñar		Equidad en las oportunidades de aprendizaje		Apoyo y participación de los alumnos en la escuela y la comunidad
	Decisiones compartidas				
	Planeación institucional				
	Autoevaluación				
	Comunicación del desempeño				
Redes escolares					

Fuente: Loera *et al.*, 2010.

## Resultados de la aplicación de estándares de gestión escolar con ATP de la DGEI

Los asesores técnico-pedagógicos convocados por la DGEI para poner en práctica el modelo de mejora con base en estándares para la Educación Básica acordaron, en lo referente a los estándares de gestión de escuelas, realizar una aplicación del instrumento con la participación de docentes y directores. Esta aplicación, llevada a cabo por 60 ATP en noviembre, reportó la aplicación de 549 cuestionarios a los profesores de 187 escuelas de Educación Indígena de las nueve entidades federativas participantes.

Entre las escuelas que participaron en la puesta en práctica de los estándares de gestión escolar, 94% se ubica en localidades con un nivel de marginación alto o muy alto, según el indicador del Consejo Nacional de la Población (Conapo) que se reporta en los resultados de la prueba ENLACE 2009. El 78.19% de las escuelas (147 del total) están situadas en poblaciones rurales, y reportan un mayor porcentaje en el nivel de muy alta marginación (*ídem*).

Escuelas y profesores participantes en la aplicación de estándares de gestión escolar por los ATP de la DGEI

Entidad	Cantidad de escuelas	Cantidad de profesores
Chihuahua	27	57
Guerrero	21	128
Hidalgo	32	67
Jalisco	3	3
Estado de México	27	135
Morelos	2	8
Puebla	28	44
Querétaro	15	35
Veracruz	32	72
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>549</b>

Fuente: Loera *et al.*, 2010.

Al relacionar los niveles de marginación de las escuelas participantes con sus resultados en la prueba ENLACE en sus aplicaciones de 2007 a 2009, se encontró una asociación estadística significativa de incremento lineal progresivo en todos los niveles de marginalidad, excepto en el “medio”, cuyas escuelas han obtenido resultados superiores a la media en los tres años de aplicación de la prueba.

En 100 de las escuelas participantes, sólo un maestro respondió al cuestionario de estándares de gestión, y en 23 de ellas, sólo dos docentes. En el resto de las escuelas se aplicaron entre tres y 15 cuestionarios, con base en la cantidad de docentes que conforman su colectivo. Lo anterior puede denotar que en las escuelas unidocentes y bidocentes algunos estándares de gestión escolar, como el que refiere al funcionamiento del consejo técnico-escolar, no pueden aplicarse, puesto que el reglamento para regular el quehacer de estos órganos colegiados indica su formación en las escuelas con un mínimo de cuatro maestros (*ídem*).

El nivel de la calidad de la gestión escolar, valorado con los 17 estándares planteados por el total de los profesores que respondieron el cuestionario, tuvo una media de 6.66 en una escala del 1 al 10, con una desviación estándar de 1.44. No se encontró relación significativa entre la calidad de la gestión escolar con el nivel de marginalidad social de las escuelas, ni con los resultados de la prueba ENLACE en las escuelas participantes.

Considerando que en este ejercicio de aplicación de los estándares de gestión sólo participaron maestros —a diferencia de otras aplicaciones en las que han participado ATP, supervisores, directores, padres de familia y alumnos, en los que cada grupo de informantes suele “corregir” las valoraciones de los demás—, se presenta una distribución hacia los valores más al-

tos, con un rango que parte de 1.5 y llega a 9.9, que indica que la autovaloración no fue tomada en serio por un grupo de informantes. Estimamos que un 15% sobrevaloró la gestión (calificó en más del 8.5, y un 13.3% subvaloró la gestión al ponerle un máximo de 5 puntos (ídem).

Al analizar los resultados por ámbitos de gestión escolar, es notorio que la dirección escolar y la gestión del aprendizaje fueron valoradas, en promedio, con un puntaje “intermedio” (señalado con el color amarillo), y el resto de los ámbitos, en un nivel “insatisfactorio” (color rojo, véase cuadro 9).

Resultados de la valoración de la gestión escolar  
agrupados por ámbitos

	Dirección escolar	Desempeño colectivo del equipo docente	Gestión del aprendizaje	Órganos oficiales de apoyo	Participación Social
Media	6.7	6.1	6.9	6.6	5.8
Número de escuelas	548	543	545	536	545

Fuente: Loera *et al.*, 2010.

Finalmente, al analizar la valoración de la gestión escolar por parte de los docentes de las escuelas participantes según los 17 estándares propuestos, ninguno se ubica en el nivel satisfactorio, mientras que ocho de ellos (la mayoría, del ámbito de dirección de la escuela) fueron evaluados en el nivel “intermedio”; ocho más, en el nivel “insatisfactorio”, y sólo uno como “inexistente” (color negro, véase cuadro 10).

## Resultados de la valoración de estándares de gestión de escuelas de Educación Indígena

Estándares de gestión de escuelas indígenas	Media	Número de escuelas
1. Liderazgo eficiente	7.0	547
2. Clima de confianza	7.1	545
3. Compromiso de enseñar	7.0	545
4. Decisiones compartidas	7.1	544
5. Planeación institucional	7.5	543
6. Autoevaluación	6.9	546
7. Comunicación del desempeño	6.4	546
8. Redes escolares	4.5	546
9. Fomento del perfeccionamiento pedagógico	6.6	543
10. Planeación pedagógica compartida	5.7	543
11. Centralidad del aprendizaje	6.8	544
12. Compromiso de aprender	6.5	545
13. Equidad en las oportunidades de aprendizaje	7.5	544
14. Funcionamiento efectivo del consejo técnico-escolar	6.6	536
15. Participación de los padres de familia en la escuela	5.7	539
16. Apoyo al aprendizaje en el hogar	5.6	543
17. Apoyo de los alumnos a la escuela y la comunidad	6.1	527

Fuente: Loera *et al.*, 2010.

### A. El ATP como promotor de la mejora continua con base en estándares de desempeño docente

Desde el componente de estándares de desempeño docente, el modelo de mejora con base en estándares tiene como propósito promover procesos de evaluación y reflexión a partir de elementos (referentes) comunes sobre algunos asuntos centrales de la práctica de los maestros mexicanos. Además, busca motivar pro-

cesos individuales y colectivos de reflexión y evaluación, la identificación de necesidades reales y colectivas de formación y, sobre todo, el establecimiento de procesos de mejora continua de la práctica docente y de la escuela.

El desempeño docente en el aula se evalúa con el apoyo de cinco categorías, en las que se agrupan los referentes o rasgos constitutivos de la práctica docente en el aula:

- Planeación, a saber, preparación previa del qué, el cómo y el para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos (selección de contenidos, propósitos, estrategias, mecanismos de evaluación).
- Gestión del ambiente de clase, o construcción de un clima propicio para el aprendizaje (relación maestro-alumno y alumno-alumno, así como manejo de grupo).
- Gestión curricular, o conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas (conocimiento de los contenidos de las asignaturas, capacidad de relacionar los contenidos entre las asignaturas, así como de las asignaturas con situaciones cotidianas y el contexto de los alumnos).
- Gestión didáctica, es decir, conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes y acciones metodológicas orientadas a promover el aprendizaje de los alumnos (presentación de los propósitos y contenidos de clase, atención diferenciada hacia los alumnos, organización del grupo, uso de recursos didácticos, uso del tiempo y tipo de estrategias didácticas).
- Evaluación, o acciones que realizan los docentes y los alumnos con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los

procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos (promoción de procesos de autoevaluación y evaluación entre los alumnos, así como valoración del desempeño de los alumnos y la retroalimentación de saberes). (CEE, 2010b.)

La valoración del desempeño docente se realiza con la orientación de las categorías anteriores y de los referentes planteados en cada uno de ellas, con el apoyo del instrumento “Estándares de desempeño docente en el aula” (*ídem*), que contiene los parámetros para la observación del desempeño docente. En el cuadro 4 se presenta un mapa de las categorías y los referentes contenidos en el instrumento, que obedecen a las acciones centrales y comunes que realizan, recurrentemente, los profesores en su práctica.

Para la valoración de los estándares se determinaron cuatro posibles niveles de desempeño (del 1 al 4) para una misma acción o referente, donde el nivel 1 corresponde al menor nivel de satisfacción del desempeño y el nivel 4 al estándar deseable de desempeño docente. El estándar es igual al nivel 4, puesto que se equipara al nivel de desempeño de mayor satisfacción.

Con base en las categorías, referentes, estándares, niveles y pautas para observar el desempeño docente, se realiza un proceso voluntario de autoevaluación que se complementa con la coevaluación y la heteroevaluación. Los docentes frente a grupo son los protagonistas del proceso, al fungir como autoevaluadores y coevaluadores. Los directores, ATP, supervisores y tomadores de decisiones en política educativa asumen el papel de heteroevaluadores.

## Categorías y referentes de desempeño docente

Estándares de desempeño docente en el aula					
Categorías	I. Planeación	II. Gestión del ambiente de la clase	III. Gestión Curricular	IV. Gestión Didáctica	V. Evaluación
Referentes	1. Selección de contenidos	1. Relaciones interpersonales	1. Conocimiento de la asignatura	1. Presentación curricular	1. Autovaloración
	2. Selección del propósito	2. Manejo de grupo	2. Relaciones entre asignaturas	2. Atención diferenciada	2. Valoración entre alumnos
	3. Diseño de estrategias didácticas		3. Conexión asignaturas contextos	3. Organización del grupo	3. Valoración del docente a los alumnos
	4. Selección de mecanismos de evaluación			4. Relación de aprendizaje alumno-alumno	4. Retroalimentación de saberes
				5. Recursos didácticos	
				6. Recursos espaciales	
				7. Manejo del tiempo	
				8. Indicaciones	
				9. Explicaciones	
				10. Preguntas	
				11. Actividades dirigidas	
				12. Actividades no dirigidas	

Fuente: CEE, 2010b.

El proceso de evaluación para la mejora continua comprende los siguientes momentos:

- a. **Presentación.** Se refiere al momento en que el ATP da a conocer a los actores de la escuela las características y el procedimiento del modelo de evaluación.

- b. Registro de clase. El docente autoevaluador, quien participa voluntariamente en el proceso, elige la clase que observará y que permitirá valorar su desempeño docente. Los diferentes participantes en el proceso (autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador) recolectan la información relevante acerca de la clase, mediante una videograbación, audiograbación o autorregistro.
- c. Valoración del desempeño docente. Cada uno de los actores participantes (autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador) realiza, de manera individual, el llenado del instrumento de estándares de desempeño docente en el aula, con base en el registro de clase.
- d. Proceso de reflexión del desempeño docente. Los diferentes participantes en el proceso llevan a cabo una reflexión de la clase observada, primero de manera individual y luego colectiva; esto les posibilita identificar asuntos relevantes, aprender de ellos y, mediante el diálogo con los otros, proponer mejoras en la propia práctica docente.
- e. Elaboración del trayecto de mejora del desempeño docente. A partir de la valoración y la reflexión de los actores participantes sobre la clase observada, cada docente autoevaluado identifica asuntos sobre los cuales hay que trabajar y elabora un trayecto de mejora de su práctica. También se sugiere la posibilidad de realizar un trayecto de mejora colectiva, a partir de la identificación de situaciones comunes a la práctica de varios maestros; en este caso, las acciones y las decisiones pueden ser realizadas por el colectivo docente.
- f. Seguimiento al trayecto de mejora. Su objetivo es poner en práctica en el aula los frutos de la reflexión y del tra-

yecto. Con el seguimiento se pretende que, acompañado por el ATP, el docente autoevaluado, o el colectivo docente que se ha planteado un trayecto de mejora, documente los avances logrados, los aspectos no resueltos y las dificultades encontradas, con el fin de realizar el ciclo de la evaluación en varias ocasiones y elaborar un nuevo trayecto de mejora, o bien reelaborar el que habían diseñado (ídem).

Se propone llevar a cabo el procedimiento en tres momentos durante el ciclo escolar: inicio, intermedio y final, a fin de identificar fortalezas y debilidades y, a partir de ello, llevar a cabo los ajustes o las modificaciones pertinentes (ídem).

#### Resultados del proceso de ejecución del modelo de mejora con base en estándares de desempeño docente

A continuación se presenta un informe sobre cada uno de los momentos del proceso realizado en las escuelas, a partir del modelo de mejora continua con base en estándares de desempeño docente en el aula.

##### a. Presentación de la propuesta

En el momento de la presentación de la propuesta, de las 211 escuelas visitadas, asistieron 967 participantes, de los cuales 699 fueron docentes, 79 directores, 11 subdirectores, 70 ATP, 55 supervisores, un enlace, tres jefes de zona de supervisión, tres jefes de sector y 46 actores cuyo cargo no se reportó. El 89.2% de los asesores reportó que los asistentes mostraron una actitud de interés en la presentación, 7.0% de indiferencia, mientras que 2.2% reporta resistencia.

#### b. Registro de clase

Se recibió, físicamente, el registro de 179 clases con videograbación. En los formatos de autorregistro se observó que 189 clases se documentaron mediante este recurso.<sup>2</sup> Las asignaturas elegidas para llevar a cabo el proceso de evaluación fueron, en 74 clases observadas, la de Español; en 51 clases, Matemáticas; en 19, Ciencias naturales; en 14 casos, dos o más asignaturas en una sesión de clase; en 9 sesiones, Geografía; en 7, Historia; en 7 más no se recibió dato al respecto, en 2 clases, conocimiento del medio; y en un caso cada una, Educación física, Formación cívica y ética, y Educación artística, para formar un total de 186 sesiones de clase reportadas.

#### c. Valoración del desempeño docente

Los actores implicados en la valoración del desempeño docente con base en la observación de los registros de clase fueron 197 autoevaluados, 173 coevaluadores, 235 heteroevaluadores y dos actores cuyo papel no fue reportado.

El promedio de valoraciones realizadas por referente fue de 577 valoraciones, lo que representa 95% del total de 607 ejercicios de valoración realizados.

El cuadro 14 ofrece una mirada al promedio de las valoraciones para cada uno de los referentes de desempeño docente, agrupados por categoría. Las valoraciones se presentan en una escala de 2.5 al 10.0, construida a partir de la evaluación de los estándares en los niveles de 1 al 4, para permitir su tratamiento como variables continuas, donde el nivel 1 corresponde al rango entre 2.5 y 4.9; el nivel 2 (color rojo), al que hay entre 5.0 y 7.4; el nivel 3 (color amarillo), entre 7.5 y 9.3, y el nivel 4, entre 9.4 y 10.

### Promedio y cantidad de valoraciones por referente

Categoría	Valoración promedio por categoría	Referente	Promedio de las valoraciones	Cantidad de valoraciones por referente
Planeación	8.0	Selección de contenidos	8.5	585
		Selección del propósito	8.3	584
		Diseño de estrategias didácticas	7.8	586
		Selección de mecanismos de evaluación	7.2	581
Gestión del ambiente de clase	8.0	Relaciones interpersonales	8.2	585
		Manejo de Grupo	7.8	584
Gestión curricular	6.8	Conocimiento de la asignatura	7.6	586
		Relaciones entre asignaturas	5.7	576
		Conexión asignaturas-contextos	7.0	578
Gestión didáctica	7.4	Presentación curricular	6.6	578
		Atención diferenciada	7.2	582
		Organización de grupo	7.3	577
		Relación de aprendizaje alumno-alumno	7.5	582
		Recursos didácticos	7.9	579
		Recursos espaciales	7.5	573
		Manejo del tiempo	7.5	578
		Indicaciones	7.8	577
		Explicaciones	8.2	575
		Preguntas	7.0	577
		Actividades dirigidas	7.8	574
		Actividades no dirigidas	6.4	572
Evaluación	7.3	Autovaloración	6.9	569
		Valoración entre alumnos	6.6	567
		Valoración del docente a los alumnos	8.0	564
		Retroalimentación de saberes	7.8	555
		Valoración promedio	7.4	577

El promedio de las valoraciones de todos los referentes, que es de 7.4, se sitúa en el rango correspondiente al nivel 2, lo que implica que, de manera general, la práctica de los docentes se aleja del desempeño sugerido en los estándares. Lo anterior se observa más detalladamente en las categorías de Gestión curricular, Gestión didáctica y Evaluación, evaluadas en el nivel dos, lo que implica una clara oportunidad para mejorar el quehacer de los docentes en estas dimensiones de su práctica en el aula.

El referente de Relaciones entre asignaturas, de la categoría Gestión curricular, obtuvo la valoración promedio más baja (5.7). Otros referentes evaluados en el nivel dos fueron, de la misma categoría, el de Conexión asignaturas-contextos (7.0); en la categoría de Gestión didáctica, Actividades no dirigidas (6.4), Presentación curricular (6.6), Formulación de Preguntas (7.0), Atención diferenciada (7.2), y Organización de grupo (7.3); y en la categoría de Evaluación, Valoración entre alumnos (6.6) y Autovaloración (6.9).

En las categorías de Planeación y Gestión del ambiente de clase se aprecian desempeños cercanos a lo señalado en los estándares, y con posibilidades de mejorar aún (nivel tres). En la categoría de Planeación, la valoración del referente Selección de contenidos fue el más alto entre los estándares de todas las categorías (8.5). También se destaca, en esta categoría, la valoración promedio del referente Selección de mecanismos de evaluación (7.2), que se ubica en el nivel dos.

#### **d. Proceso de reflexión del desempeño docente**

Se reporta que en la reflexión de la práctica docente participaron 667 personas, de las cuales 192 fueron autoevaluadores, 205 coevaluadores y 270 heteroevaluadores; cabe destacar la participación de 31 ATP en el proceso de evaluación como heteroevalua-

dores. En la mayoría de las escuelas, el ATP inició la conversación y también propuso los temas sobre los cuales reflexionar. Las conversaciones versaron principalmente sobre la valoración y la justificación de cada uno de los referentes, las debilidades y las fortalezas observadas durante la clase o en la videograbación, con un énfasis en los referentes de más baja, el diagnóstico y la mejora del desempeño docente.

#### e. Elaboración del trayecto de mejora

De las escuelas visitadas por los ATP 89.8% logró concretar un trayecto de mejora. Los participantes en la elaboración del trayecto de mejora fueron 693 personas, de los cuales 474 eran docentes, 78 directores, 88 ATP, 35 supervisores y 18 actores con cargos diversos (enlaces, jefes de zona de supervisión, jefes de sector). En más de la mitad de los casos (55.4%) fueron los ATP quienes propusieron los planes de mejora elaborados, y en una proporción similar (51.6%), fungieron como moderadores.

En todos los estados, los ATP enfatizaron que la forma de definir los aspectos por mejorar fue el análisis de las fortalezas y las debilidades detectadas, con una particular atención en las valoraciones más bajas y en las observaciones realizadas, respecto a las áreas de mejora del docente evaluado, que en muchos casos se priorizaron. Se destacaron la colegialidad de los procesos de elaboración de trayectos, la variación entre los enfoques individual y colectivo al realizar el trayecto, el cuidado respecto a las necesidades de los docentes y los alumnos, y el análisis respecto a la clase observada y su planeación.

#### f. Propuestas de seguimiento a los trayectos de mejora

Se contabilizaron 131 propuestas de seguimiento elaboradas por los ATP para acompañar los trayectos de mejora de los docentes y

colectivos escolares.<sup>3</sup> Las propuestas de seguimiento construidas por los ATP, en 49.62% de los casos están orientadas a acompañar a los colectivos docentes en sus trayectos de mejora; 31.30%, a asesorar a los docentes autoevaluados, 3.82%, a gestionar el apoyo de las autoridades educativas para fortalecer los procesos de mejora en las escuelas, y 15.27%, a una combinación de dos o más de los tipos de seguimiento anteriores.

En las propuestas de seguimiento planteadas por los ATP se identificaron 411 temas o aspectos de mejora, que pueden organizarse en tres grupos: el primero refiere a los asuntos relacionados con las categorías y estándares de desempeño docente, que representan 69.35% de los temas; el segundo, a otros aspectos de la práctica docente, que agrupan 27.73% de los asuntos, y el tercero, a cuestiones de gestión escolar (1.70% de los aspectos de mejora). Entre los aspectos relacionados con los estándares de desempeño docente destaca la categoría de Planeación, con 19.95% de los temas de mejora; 15.09% de los asuntos por mejorar contemplados en las propuestas de seguimiento se refieren a la categoría de gestión didáctica. El 9.73% de los temas de mejora abordados en las propuestas de seguimiento presenta, de manera conjunta, varias categorías de los estándares.

Los ATP plantearon diversas estrategias para dar seguimiento a los asuntos que recuperaron de los trayectos de mejora. Las estrategias presentan similitudes, por lo que se pueden agrupar en diez tipos:

- *Capacitación*: refiere al apoyo que el ATP proporcionará a los docentes en problemáticas específicas y de manera colectiva. Éstos se realizarán de manera formal, con tiempos y espacios específicos para ello y la responsabilidad de su impartición recae en el ATP.

- *Acciones del docente en el aula*: son las estrategias que el docente debe implementar en el aula y en un corto plazo para mejorar aspectos puntuales de su práctica. La labor del ATP consiste en estar al pendiente de su implementación; sin embargo, el docente es quien debe hacerlo y sobre quien recae la responsabilidad.
- *Acciones de la propuesta de estándares*: son aquellas que se explicitan en la propuesta de estándares de desempeño docente y que a su vez son retomadas por el ATP para dar seguimiento al trabajo de los docentes.
- *Reuniones colegiadas*: son estrategias que tienen que ver con un trabajo conjunto del ATP y los docentes. Estas acciones son en colegiado, su desarrollo es responsabilidad de todos los involucrados y tienen una finalidad de corte académico, es decir, de reflexión, comprensión y análisis de diversos temas, así como de elaboración de propuestas de trabajo.
- *Atención del ATP al docente*: es la acción o acciones que ejecuta el ATP para asesorar y dar un apoyo (como propuestas e ideas diversas) al docente de manera personalizada y atendiendo a un asunto práctico.
- *Gestión escolar*: son las acciones de parte de los actores educativos de la escuela en conjunto; es decir, se explicitan por las relaciones entre los docentes, los docentes y la comunidad, la comunidad y el director, etc. Por ejemplo, “conformar el consejo técnico-escolar”, “dialogar con los padres de familia”.
- *Intercambio de experiencias*: son las acciones en las que el colectivo docente se reúne para poder compartir sus experiencias, percepciones, alguna información o textos. Supone una junta de trabajo en la que los docentes sólo

platican de ciertas cuestiones en conjunto con el asesor. Por ejemplo: “Reunión del colectivo docente”; “Reunión del colectivo para conocer el documento Parámetros curriculares”; “Compartir experiencias con otros docentes”.

- *Visita del ATP a las escuelas*: ésta es una estrategia en la que se describe el acercamiento del ATP a las escuelas, sólo en forma de visita; por ejemplo, “Visita de acompañamiento”.
- *Apoyos externos*: son acciones que demandan apoyos por parte de alguna institución externa o que se realizan en vinculación con otras instituciones para atender ciertas problemáticas.
- *Apoyos de otros actores del sistema*: son acciones que demandan apoyos por parte de algún otro actor educativo como el supervisor, el jefe de zona, etc. Se realizan de este modo para atender ciertas problemáticas.

Las estrategias más recurrentes fueron el seguimiento a acciones propias del quehacer docente en el aula (22.06% de las acciones propuestas) y las reuniones colegiadas con los docentes (21.66%). En tercer lugar, se destacan acciones de atención personalizada al docente (18.22%). En cuarto y quinto lugares, los ATP se proponen realizar acciones incluidas en la propuesta de estándares para el desempeño docente (14.17%) y de capacitación (13.36%).

### Comentarios y observaciones respecto al modelo de mejora

Al final del registro de las actividades realizadas en la escuela mediante el modelo de mejora continua con base en estándares de desempeño docente, los ATP expresaron: a) su percepción respecto a la utilidad del modelo como insumo para realizar su trabajo y para el trabajo que realizan los docentes; b) sus comentarios favo-

rables y desfavorables respecto a la propuesta llevada a la práctica; c) su retroalimentación para mejorar la propia propuesta; d) sus sugerencias a propósito del futuro del modelo y su proceso de ejecución en las escuelas. A continuación se reportan las declaraciones de los ATP respecto a los asuntos enumerados.

#### Percepción sobre la utilidad de la propuesta por parte de los ATP

La gran mayoría de los ATP (90.9%) expresó que la propuesta fue útil, 0.5% manifestó que no lo fue, y 8.6% no se posicionó al respecto. Para quienes representó alguna utilidad, señalaron que contribuye a:

- Reorientar y reorganizar su labor como ATP a partir de la identificación de temas de asesoría y acompañamiento con base en las fortalezas y debilidades de los maestros según las categorías del desempeño docente.
- Darse cuenta de la realidad que se vive en las aulas, tener mejores diagnósticos de acuerdo con lo observado en la videograbación, valorar el desempeño del docente dentro de las cinco categorías, rescatar los aspectos susceptibles de mejora para poder diseñar estrategias e intervenir para mejorar la práctica docente en el aula.
- Facilitar que el docente se autoevalúe, con la participación de otros docentes, y retome sus debilidades a fin de generar un trayecto de mejora continua sobre su práctica.
- Establecer compromisos de mejora y colaborar con otros maestros, tanto de la escuela como de la zona.
- Tener más claros los fines y las responsabilidades que se asumen en el ámbito educativo.

- Elevar la calidad educativa, mejorar el quehacer educativo, elevar el aprovechamiento de los alumnos y alcanzar los aprendizajes esperados según el perfil de egreso del nivel.

#### Comentarios favorables

La mayoría de los comentarios expresados por los ATP fueron favorables hacia la propuesta. De manera general, los ATP destacaron:

- Lo interesante y sencillo de la propuesta, su punto de partida en la realidad observada por el colectivo de la escuela.
- El interés de los docentes por participar con conciencia, responsabilidad, madurez y respeto, a pesar de su pesada carga de trabajo. El clima de confianza, respeto, armonía y libertad de expresión con que se realizó el trabajo; la satisfacción de los docentes por realizarlo, su capacidad para aceptar errores y su disposición para mejorar.
- La reflexión y la sensibilización que propicia la propuesta en los docentes para buscar estrategias que les permitan revalorar su función y mejorar la organización de su trabajo en el aula, puesto que se contemplan todos los aspectos que deben considerarse dentro del quehacer pedagógico.
- El aporte de la videograbación como instrumento susceptible de ser analizado cuando la escuela lo considere necesario, sin ridiculizar al docente; su potencial para mostrar aspectos de la práctica pedagógica que el maestro realiza diariamente, pero que no advierte.
- La disposición de los alumnos para que su clase fuera videograbada y para que las actividades se desarrollaran con normalidad.

- El entusiasmo de los padres de familia que se enteraron de la actividad, por sentirse más apoyados en la educación de sus hijos.

### Comentarios desfavorables

Los ATP también reportaron comentarios desfavorables, principalmente expresados por los docentes:

- Temían que la evaluación se utilizara para buscar evidenciarlos, se sentían juzgados por el ATP y el supervisor; algunos docentes pensaron que se pretendía comparar los resultados con otras escuelas y, a partir de ellos, fiscalizarlos.
- Los asesores expresaron dudas acerca de cómo explicar la propuesta a los participantes, así como dificultades para el llenado del cuadernillo de desempeño docente y falta de claridad sobre quién realizaría la valoración; que algunos docentes no leyeron el material, lo que ocasionó dificultades para ubicar las diferentes categorías y sus características; que les fue difícil jerarquizar necesidades para el trayecto de mejora; que dentro de la propuesta no hay una retroalimentación que sugiera mecanismos o estrategias para resolver las problemáticas detectadas.
- Se percibía el proceso de evaluación como una carga de trabajo, en condiciones de escasez de tiempo para realizarla, lo que provocó que los docentes se sintieran presionados.
- Hubo resistencias porque entendían la propuesta como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).
- Algunos ATP reportaron que los docentes no mostraron mucha atención hacia la propuesta y expresaron que les

había parecido cansada la evaluación, o bien, que no aportaba novedad alguna.

### Retroalimentación respecto al modelo de mejora

Los ATP observaron, respecto al modelo de mejora, que es una herramienta muy necesaria en las escuelas, pero que requiere tiempo suficiente para trabajarse de forma apropiada, ya que sus tiempos para poner en marcha el proyecto son muy limitados, dadas las diferentes funciones de seguimiento a programas estatales y nacionales que desempeñan.

- También expresaron que les hubiera gustado que el proceso de seguimiento y observación de cambios en el docente se hubiera incluido en el proyecto.
- Destacaron la importancia de que la evaluación se inicie al principio del ciclo escolar, de modo que se pueda dar seguimiento puntual al proceso y desarrollo del trayecto de mejora.
- Expresaron su disposición para continuar con las videograbaciones, su carencia del equipo necesario (videogradora) y del recurso para adquirir los insumos.
- Consideraron necesario incorporar un referente para la lengua indígena.
- Compartieron su dificultad para redactar un plan de mejora generalizado al plantel, a partir del análisis del trabajo de un solo docente.
- Manifestaron que esperarían contar con los recursos económicos para desarrollar el proyecto y con materiales didácticos para los docentes.
- Finalmente, opinaron que requieren un mejor acompañamiento y seguimiento para poner en marcha el modelo.

### Propuestas sobre el futuro del modelo de mejora en las escuelas

Finalmente, los ATP que promovieron la puesta en marcha del modelo de mejora en las escuelas plantearon extender la propuesta a los demás grados y grupos de las escuelas que asesoran, y a otras escuelas y niveles; así como que se les brindara una segunda asesoría para ver las fortalezas y debilidades que se observaron en la implementación de la propuesta.

## V. (In)conclusiones: los frutos “sabidos” hasta ahora

La realidad de los pueblos indígenas es una “energía viva”, en desarrollo y permanente recreación cultural (Díaz, 2007), y la contribución a su educación por parte del Estado mexicano, uno entre otros aportes, necesariamente abiertos al proceso histórico de la relación entre la sociedad mexicana y sus pueblos originarios. Por ello no pueden plantearse aquí “conclusiones” o “consideraciones finales”, ni siquiera respecto al aporte específico a la promoción de la mejora continua en las escuelas de Educación Indígena por parte de los asesores técnico-pedagógicos de la DGEI descrito arriba, en cuanto que los propios ATP propusieron como posible y deseable su continuidad. Sí consideramos pertinente, sin embargo, plantear algunos asuntos que es posible recoger, a manera de frutos “saboreados”, “sabidos” (Zubiri, 1983), en cuanto que han contribuido a nuestro proceso de formación en la realidad de la Educación Básica indígena en México, y a la apertura de posibilidades para ella:

- La complejidad de la actividad de asesorar en lo técnico y lo pedagógico a las escuelas de Educación Indígena es pa-

tente por las difíciles condiciones contextuales (de alta y muy alta marginación) y de infraestructura que enfrentan cotidianamente sus comunidades, los centros escolares y las familias de los alumnos que asisten a ellos; la actual heterogeneidad de las trayectorias profesionales de los ATP y los docentes que asesoran; los actuales indicadores de bajo logro académico y altos índices de deserción y reprobación de sus alumnos, todo lo que complica el aprovechamiento de las oportunidades para mejorar que el programa ha detectado en lo relativo a la selección, la formación, la organización laboral, el énfasis en el quehacer técnico-pedagógico y el enfoque bilingüe intercultural, tanto por parte de la DGEI como de otras instancias implicadas en estos procesos —como son las instancias responsables de la formación inicial y continua de los maestros frente a grupo y de los que se desempeñan como ATP; los responsables de impulsar la mejora continua del sistema educativo desde un proceso de evaluación en sus escuelas, en los ámbitos curricular, de desempeño docente y de gestión, y los actores interesados en construir sistemas de evaluación que valoren con precisión, confiabilidad y justicia el desempeño de los distintos actores, según sus ámbitos de responsabilidad, frente a los procesos y resultados de las escuelas de Educación Indígena en nuestro país.

- La necesidad de apoyar el quehacer de los ATP con instrumentos que contribuyan a clarificar la orientación del sistema educativo en lo referente a lo que los alumnos han de aprender y los docentes enseñar; a la concepción de las escuelas como centros del sistema educativo; al aprendizaje de los alumnos como centro de las aulas y escuelas; a las garantías que el Estado mexicano se compromete a asegu-

rar en sus escuelas, en particular, de Educación Indígena, y a la promoción de procesos de mejora académica continua en cada centro escolar.

- La relevancia y la pertinencia de que tanto los ATP como los distintos actores de las escuelas que asesoran cuenten con referentes claros y objetivos, altos pero asequibles, que funjan como criterios con base en los cuales se puedan construir situaciones de evaluación y recopilación de evidencias respecto a los procesos y resultados (de aprendizaje, docencia y gestión), que son claves en la actividad escolar, y desencadenar trayectos de mejora continua cuyo desenvolvimiento pueda ser acompañado en lo técnico y lo pedagógico por los profesionales con quienes la Educación Indígena mexicana cuenta para ello.
- Los retos que acompañan a la promoción del modelo de mejora con base en estándares, que implica trascender la resistencia inicial de algunos casos (los menos), de ATP y docentes que temían que el ejercicio de evaluación fuera utilizado con fines fiscalizadores y/o sancionadores; expresaron dudas respecto a su método de aplicación, o percibieron el ejercicio como una carga de trabajo innecesaria.
- La valoración de los docentes que respondieron al cuestionario sobre gestión escolar, respecto al nivel “insatisfactorio” del desempeño de los colectivos docentes de los que forman parte, y de la participación social de los padres de familia y los alumnos pendiente de cotejar con las valoraciones de directivos, padres de familia y alumnos. La complejidad que representa el funcionamiento de órganos colegiados en contextos de Educación Indígena, en los que muchas de las escuelas no llegan al mínimo de cuatro

docentes que la normatividad requiere para conformar consejos técnicos escolares, y la distancia que hay de una escuela a otra dificulta la existencia de redes escolares.

- La percepción del modelo de mejora con base en estándares de desempeño docente como útil por parte del 90.9% de los ATP que participaron en su promoción en las escuelas. El señalamiento respecto a que la propuesta ayudó a los ATP a reorganizar su labor a partir del diagnóstico de necesidades específicas de asesoría y acompañamiento de los docentes con base en los problemas de su práctica en el aula y el planteamiento de alternativas de solución. Su observación del interés mayoritario de los maestros en la propuesta, quienes la recibieron como un apoyo en la autovaloración de su práctica y en la reflexión colectiva respecto a las oportunidades para mejorar su desempeño, el establecimiento de compromisos y la consecución de los medios necesarios para aprovecharlas.
- La evaluación de la práctica docente por parte de los maestros autoevaluadores y coevaluadores, y de los directivos heteroevaluadores, que identifica la Gestión curricular, la Evaluación y la Gestión didáctica como las categorías de desempeño en las que los docentes cuentan con mayores oportunidades para mejorar; mientras que la Gestión del ambiente de clase y la Planeación como dimensiones mejorables, pero en las que los docentes se desempeñan de manera cercana a lo sugerido por los estándares.
- El papel de los ATP como los actores que en mayor grado participaron como heteroevaluadores, iniciaron la conversación para reflexionar sobre la práctica docente evaluada, propusieron los trayectos de mejora del desempeño docente y moderaron la conversación para elaborarlos, ade-

más de desarrollar planes de seguimiento a los trayectos de mejora planteados.

- Las estrategias más recurrentes con las que los ATP se propusieron dar seguimiento a los trayectos de mejora de la práctica docente: el seguimiento a las acciones de los docentes en el aula; la realización de reuniones colegiadas con los maestros; la atención personalizada al docente evaluado; las acciones que se proponen en el modelo de uso de los estándares de desempeño docente y actividades de capacitación.
- La retroalimentación al modelo de mejora por parte de los ATP, quienes propusieron iniciar el proceso de evaluación junto con el ciclo escolar y terminarlo hasta la observación de cambios en el desempeño docente; plantearon incorporar algún referente respecto al uso de las lenguas indígenas —asunto que en el piloteo del modelo se ha identificado como problemático, dada la diversidad de finalidades y modos de uso de las lenguas por parte de los docentes de Educación Indígena (CEE, 2009)—; y expresaron la necesidad de contar con los recursos y apoyos necesarios para continuar poniendo en práctica el modelo.
- El planteamiento de los asesores técnico-pedagógicos para que la propuesta sea promovida en otras escuelas, y en los demás grados y grupos de las escuelas participantes en la aplicación que aquí se reporta; para que los resultados obtenidos sirvan para mejorar la comprensión de los directivos y los funcionarios respecto a la realidad de los docentes y para facilitar el apoyo que éstos requieren en su labor; así como para que ellos y otros asesores técnico-pedagógicos continúen siendo formados de manera que puedan continuar la puesta en práctica del modelo.

- Nuestro deseo, compartido con los asesores participantes, y ojalá en el futuro cercano con muchos otros directivos y docentes de las escuelas de Educación Indígena, es continuar el trabajo realizado y “saboreado” hasta el momento, con la esperanza de que éste contribuya al desarrollo y al fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas de México.

## Notas

- 1 Este artículo fue elaborado a partir del proyecto “Modelo de mejora continua en las escuelas de Educación Indígena”, en el que colaboraron Isabel Pérez Ornelas, Miguel Ángel Ocampo Ortiz, Diana Gómez Mayén, Gisela Santiago Benítez y Atenea Domínguez Cuevas, con los aportes y la asesoría de Adriana Olvera López y Fernando Mejía Botero. El proyecto se llevó a cabo con la orientación de la propuesta de “Estándares para la Educación Básica”, que han promovido la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Fundación Empresarios por la Educación Básica, y es realizado por los equipos del Centro de Estudios Educativos, Heurística Educativa y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa.
- 2 No todos los ATP que enviaron registro de las clases mandaron el documento de registro de sus actividades, ni todos los que lo remitieron registraron todas las evidencias que enviaron sobre el trabajo realizado.
- 3 Algunas propuestas de seguimiento estaban formuladas para una escuela y otras eran comunes entre dos, tres o cuatro escuelas —estas últimas contaron como una sola propuesta de seguimiento.

## Referencias bibliográficas y electrónicas

- Centro de Estudios Educativos. *El asesor técnico-pedagógico como promotor de la mejora continua con base en estándares de desempeño docente*, México, DGEI/CEE/SIEME/HE, 2009.
- Centro de Estudios Educativos. *Estándares para la Educación Básica. Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 1. Manual para la aplicación de los Estándares de desempeño docente en el aula*, México, OEI, 2010a.
- Centro de Estudios Educativos. *Análisis de la intervención en el proyecto estándares para la Educación Básica*, Documento de trabajo, México, OEI/CEE/SIEME/HE/UPN, 2010b.
- CEE/SIEME/HE. *Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la Educación Básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela*, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008a.
- CEE/SIEME/HE. *Referentes para la mejora de la Educación Básica. Informe del proceso de legitimación y validación de los estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño en el aula y de gestión de escuela*, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008b.
- CEE/SIEME/HE. *Referentes para la mejora educativa: estándares de desempeño curriculares, maestros y escuelas. Documento para especialistas, Libro 1, Fundamentos conceptuales y metodología*, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008c.
- CEE/SIEME/HE. *Estándares para la Educación Básica en México. Etapa piloto. Primera fase. Informes con base en registros de actividades*, México, SEB/OEI/SIEME/CEE/HE/UPN, 2009a.
- CEE/SIEME/HE. *Estándares para la Educación Básica en México. Etapa piloto. Segunda fase. Informes con base en registros de actividades*, México, SEB/OEI/SIEME/CEE/HE/UPN, 2009b.
- CEE/SIEME/HE. "Mejora académica continua. Estándares para la Educación Básica en México", documento de trabajo, México, SEB/OEI/SIEME/CEE/HE/UPN, 2010a.

- CEE/SIEME/HE. *Modelo de mejora continua en las escuelas de Educación Indígena*. Informe de resultados, México, CEE/SIEME/HE, 2010b.
- DGEI. "Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena, documento interno, México, DGEI, 2009. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgei> (junio de 2010).
- Diario Oficial de la Federación*. Miércoles 30 de diciembre de 2009. ACUERDO número 523 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico-Pedagógico.
- Díaz, Floriberto. Escrito. *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, México, UNAM, 2007.
- Escudero Muñoz, Juan M. "La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico", en Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*, México, SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2001, pp. 15-49.
- Loera, Armando, Oscar Cázares y Francisco Cardenal. *Escuelas indígenas en el marco de la aplicación de estándares de gestión por asesores técnico-pedagógicos*, Chihuahua, OEI/CEE/SIEME/HE, 2010.
- Nahmad, Salomón (coord.). *Resumen ejecutivo del informe final de la evaluación cualitativa complementaria del Programa Asesor Técnico-Pedagógico, Oaxaca de Juárez*, CIESAS Pacífico Sur. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/evaluacion/ResumenEjecutivo09.pdf> (18 de junio de 2010).
- Nieto Cano, José Miguel. "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas", en Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*, *ibid.*, pp. 147-166.
- OCDE. *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*, México, OCDE, 2009.
- SEP-DGEI. "Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena", documento de trabajo. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgei> (18 de junio de 2010a).
- SEP-DGEI. "Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas. Programa Asesor Técnico-Pedagógico", documento de trabajo. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/evaluacion/MejoraDocumentoTrab0809.pdf> (18 de junio de 2010b).

SEP-DGEI. “Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas 2008-2009. Programa Asesor Técnico-Pedagógico. Posicionamiento institucional”, documento de trabajo. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/evaluacion/MejoraPosicionamientoInst0809.pdf> (18 de junio de 2010c).

SEP-DGFCMS. *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (Propuesta)*, México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica/SEP, 2005.

Toro, Bernardo. *El aula de clase: un lugar donde la vida puede cambiar*, Conferencia, Sao Paulo, 2001.

Vargas Segura, Raúl y Adrián de la Rosa Nolasco (Coords.) “L@s Asesor@s Técnico-Pedagógic@s de los SEIEM. Una figura educativa en construcción. Reflexión y propuesta”. *Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, Dirección de Educación Superior, Departamento de Posgrado e Investigación, México, 2006. Documento de trabajo.

Zubiri, Xavier. *Inteligencia sentiente. Inteligencia y razón*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1983.