

---

## CAPÍTULO 5

### LOS ATP ANTE EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

*Lucía Rivera Ferreiro\**

*Adriana Rivera Ortíz\*\**

El 10 de diciembre de 2012, el Ejecutivo Federal envió a la Cámara de Diputados un Proyecto de decreto de reformas a los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El trámite legislativo en la Cámara de Diputados y Senadores culminó el 21 de diciembre; el tiempo transcurrido entre la presentación de la iniciativa y su aprobación fue de diez días.

El 26 de febrero de 2013, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, el Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Para dar respuesta a esta modificación constitucional, unos meses más tarde, se reformaron diversos artículos de la Ley General

---

\* Doctora en Pedagogía por la UNAM, profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

\*\* Licenciada en Administración Educativa por la UPN, apoyo técnico en la Dirección Operativa de Secundarias Núm. 2 de la Ciudad de México.

de Educación y se promulgaron dos nuevas leyes: la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Evaluación (LINEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD). Esta última se aprobó en medio de fuertes controversias, rechazo de diferentes sectores y numerosas movilizaciones magisteriales.

La LSPD contiene un conjunto de ordenamientos para regular el acceso, permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes de educación básica y media superior a la carrera docente. En el presente texto se examinan aquellos aspectos normativos, relacionados expresamente con el personal docente que cubre funciones de asesoría técnico-pedagógica; se describen también los resultados de la primera evaluación aplicada a este sector, y se plantea un conjunto de reflexiones respecto a sus posibles repercusiones.

## ANTECEDENTES

Pese a la ya larga existencia de la función de asesoría en el sistema educativo nacional, apenas hace poco comenzó a reconocerse su existencia como una actividad diferenciada de la dirección, la supervisión y la docencia frente a grupo. No obstante, subsiste una especie de traslape entre la supervisión y asesoría; la propia normatividad y la política educativa plantean tareas y propósitos muy similares para cada una. De ahí que el personal que se desempeña en la función de asesoría:

realiza funciones polivalentes, sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque: a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares, preparación específica y competencias mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio (SEB-DGFCM, 2005, p. 11).

La propia Secretaría de Educación Pública (SEP), reconoce que los servicios de apoyo técnico no fueron inicialmente constituidos y pensados para apoyar en forma directa a las escuelas. Además, han sido afectados de manera fundamental a partir de las reformas y los cambios educativos de los últimos tiempos, de modo que las diversas instancias que proporcionan asesoría no funcionan coordinadamente, lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento del trabajo administrativo en las escuelas, dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y resultados esperados. Asimismo, el apoyo concentra sus recursos y acciones en los medios urbanos, pese a que en los planteles alejados o ubicados en contextos desfavorables se enfrentan muchos y más graves problemas (SEB-DGFCM, 2005).

En razón de ello, la SEP ha intentado regular y transformar el apoyo técnico-pedagógico en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros de educación básica y sus escuelas. Para ello, ha impulsado diversas acciones, programas, lineamientos y orientaciones, la mayoría de ellos entre los años 2005 al 2012, periodo en el que las políticas para elevar la calidad educativa y sus respectivos programas generaron exigencias operativas que se sumaron a las ya existentes.

### **Del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) al Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas (SATE)**

En mayo de 2004 la SEP formalizó la creación de una comisión encargada de proponer una normatividad para regular el servicio de apoyo técnico-pedagógico a la escuela (SEB-DGFCM, 2005, p. 5). Si bien se avanzó en una propuesta de lineamientos generales para establecer el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), las acciones para su instrumentación fueron aisladas y tampoco se hicieron los cambios normativos necesarios para concretarlo.

Luego de aprobar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Coordinación Nacional del Logro Educativo, propuso un esquema de fortalecimiento de la asesoría académica a la escuela.

El objetivo de esta propuesta, conocida como Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), era establecer un mecanismo de acompañamiento académico institucional para atender las necesidades específicas de los docentes, relacionadas directamente con el logro educativo de sus estudiantes. Cabe resaltar que la población objetivo no eran los sujetos o grupos concretos, conocidos como apoyos o asesores en activo, sino unas entidades denominadas de muy diversas y vagas maneras: “colectivos interescolares” y “redes de profesionalización”, zonas escolares, coordinaciones, regiones y cualquier otra entidad agrupada en torno a una tarea, responsabilidad o interés profesional común. La estrategia para configurar el SIRAAE, consta de varios componentes y líneas de intervención, los que se describen en el cuadro 1.

**Cuadro I. Componentes y características del SIRAAE**

| Criterios de operación del modelo de gestión   | Criterios para la profesionalización de la función asesora   | Criterios de seguimiento y evaluación  | Criterios normativos  | Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría   |
|--|--|--|---|--|
| No se cuenta con un padrón de docentes en funciones de asesoría, serán las Regiones de Gestión de la Educación Básica (RGEB) las que deberán hacerse cargo de construir un padrón. | Propone estrategias para la atención de las necesidades académicas específicas de los asesores académicos y el desarrollo de trayectos profesionales, con base en la relación entre pares y programas de formación, así como de estancias académicas en la escuela. Se sugiere especificar los criterios y, de ser posible, las estrategias mencionadas. | Integración del desempeño de los actores educativos en la función asesora y de las condiciones para su operación. Certificación de los asesores. | Desarrollar marcos regulatorios de la organización y operación del siraae desde su propio contexto, partiendo de sus propias estructuras educativas a modo de proporcionar los elementos necesarios para definir el perfil de ingreso, permanencia, movilidad y estancia académica en la escuela de los actores educativos que se desempeñan como asesores académicos de las escuelas; actualizar la normatividad teniendo como eje la atención a las necesidades académicas y educativas de las escuelas como elemento sustancial. | Describe los componentes del Modelo de Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela, así como la relación entre ellos, particularmente respecto de la gestión regional y la mejora del logro educativo. |

Fuente: Elaboración propia con base en SEB 2012a, 2012b, 2012c, 2012d y 2012e.

En el documento Criterios de Operación del SIRAAE (SEB, 2012c), se reconoce que no se cuenta con un padrón de docentes en funciones de asesoría, por lo que se propone que las Regiones de Gestión de la Educación Básica (RGEB) se hagan cargo de construir uno que ayude a identificar quiénes son los profesores que ostentan la función de asesoría académica, cuántos son, qué hacen y en qué niveles están distribuidos.

En cuanto a la profesionalización, ésta se entiende como el

proceso de adquisición del perfil del asesor académico, lo cual significa el desarrollo y ampliación de conocimientos que le permitan fungir como diseñador y ejecutor de experiencias y proyectos de intervención e innovación pedagógica desde y para la escuela (SEB, 2012d, p. 23).

En este mismo documento se desliza la idea de que los ATP son responsables del bajo logro educativo:

Sin embargo, a pesar de los diversos programas de apoyo que a través del asesor se hacen llegar a la escuela, los bajos resultados académicos de los estudiantes y la deserción escolar que aumenta con la edad de los alumnos, indican deficiencias serias en la asesoría (SEP, 2012d, p. 19).

Al concluir el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012), el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE) quedó aparentemente en el olvido. Pero en el gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN), como se comenta en el apartado siguiente, fue retomado y relanzado con algunas variantes, vinculándolo de manera directa con la reforma educativa 2013.

### ***El Sistema de Apoyo Técnico a la Escuela (SATE)***

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2012-2018, contempla la creación de un Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME), como la política educativa a impulsar por la SEB, en concordancia con la reforma constitucional y las leyes reglamentarias aprobadas en el 2013. Dicha política se conforma por los elementos siguientes:

a) Tres prioridades educativas: mejora del aprendizaje, normalidad mínima escolar, alto al rezago educativo desde la escuela pública de educación básica.

b) Tres condiciones generales: mejora de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de zona, fortalecimiento de la supervisión escolar y descarga administrativa.

c) Dos proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela pública de educación básica (escuela de tiempo completo) y un nuevo recurso educativo (equipos de cómputo para el alumnado de quinto y sexto grados de educación primaria).

Una herramienta para concretar estos elementos es lo que ahora se denomina Servicio de Asistencia Técnica (SATE). Tanto en el

Programa Sectorial de Educación 2012-2018, como en la LGSPD, el SATE se define como el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente y personal con funciones de dirección, para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela pública de educación básica. A diferencia de las iniciativas anteriores, la asistencia técnica se incorpora con un propósito muy claro y concreto: mejorar la eficacia de las escuelas públicas de educación básica.

Este propósito es congruente con el cambio conceptual plasmado en el artículo 3º constitucional, sobre todo cuando señala lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

## **LAS NUEVAS REGLAS PARA LOS ATP**

El artículo 3 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece que “son sujetos del servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión, así como los asesores técnico pedagógicos”. Esto deja en claro que los docentes en funciones de ATP son destinatarios de los ordenamientos y acciones que emanen de dicha legislación.

En este sentido, el artículo 41 de la misma ley, dispone que el nombramiento como personal docente con funciones de asesoría técnica-pedagógica, será considerado como una *promoción*. También señala que la selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición, el personal seleccionado estará sujeto a un *periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos*, también a los cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función.

Durante el periodo de inducción recibirán *incentivos temporales* pero continuarán con su plaza docente. *En caso de que acrediten la suficiencia* en el nivel de desempeño correspondiente *al término del periodo de inducción*, la autoridad educativa u organismo descentralizado *otorgará el nombramiento definitivo* con la categoría de asesor técnico-pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada.

Así pues, la LSPD contempla la posibilidad de crear un nombramiento definitivo como ATP, pero para que eso ocurra, es preciso que las autoridades educativas y hacendarias negocien lo necesario, a fin de crear el puesto dentro de la estructura de la SEP. Esto exige crear la clave correspondiente y asignar la respectiva partida presupuestal. En tiempos de restricciones y recortes presupuestales, está por verse si este ordenamiento, que obliga a las autoridades a realizar las gestiones correspondientes, será cumplido.

El artículo Décimo Transitorio de la LSPD señala que las autoridades educativas deben implementar un programa integral para organizar y estructurar debidamente las funciones y la adscripción del personal con funciones de asesoría técnica-pedagógica en servicio. También plantea que a la entrada en vigor de la ley, la acción prioritaria contemplada en dicho programa es que *el personal que desempeña funciones de asesoría técnica pedagógica, se reintegre a la función docente*, considerando que sólo quienes cumplan con los requisitos que las autoridades educativas u organismos descentralizados determinen expresamente, podrán continuar en forma temporal con las funciones de asesoría técnica-pedagógica, dejando establecido que en ningún caso podrán desempeñar funciones administrativas.

Para dar cumplimiento a estas disposiciones, en noviembre de 2013 se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD); entre sus atribuciones están determinar los perfiles y requisitos mínimos para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento docente, aprobar las convocatorias para los concursos para maestros de preescolar, primaria, secundaria



y bachillerato. Otras tareas que tiene encomendadas son: *crear el programa de incentivos* adicionales, permanentes o temporales a los que puedan acceder maestros, directivos y supervisores; *emitir los lineamientos* generales, en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica, *para la prestación del servicio de asistencia técnica a las escuelas*; regular un sistema nacional de formación continua, actualización y capacitación del magisterio de educación básica; autorizar los niveles de acceso y avance en el citado programa; crear un registro de quienes laboran en el servicio profesional docente, como parte del Sistema de Información y Gestión Educativa; participar en la definición del perfil y los criterios de selección de los evaluadores.

El decreto mediante el cual se formaliza la existencia de la CNS-PD, se expidió en noviembre del 2013, pero fue hasta el 17 de junio de 2014 cuando su respectivo Manual de Organización General fue publicado en el *DOF*.

Un mes después, en diciembre del 2013, la SEP dio a conocer el “Programa para la definición de la situación del personal que ostenta plazas con categorías docentes y desempeña funciones no comprendidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente”. En este documento se menciona que en las reuniones informativas realizadas con autoridades educativas de los estados, éstas expresaron una preocupación:

respecto del personal que ostenta plazas con categorías docentes y desempeña funciones no comprendidas en la LGSPD por ser un fenómeno de origen multifactorial, que deriva de prácticas realizadas desde hace muchos años a nivel nacional en educación básica y media superior (*DOF*, 2013, p. 2).

Sin embargo, no se especifica cuáles son esos factores ni tampoco las prácticas. En el mismo documento se señala que como resultado de estas reuniones, se tomaron distintos acuerdos entre la autoridad federal y las autoridades educativas estatales. El primero fue elaborar un diagnóstico integral para saber realmente cuántos

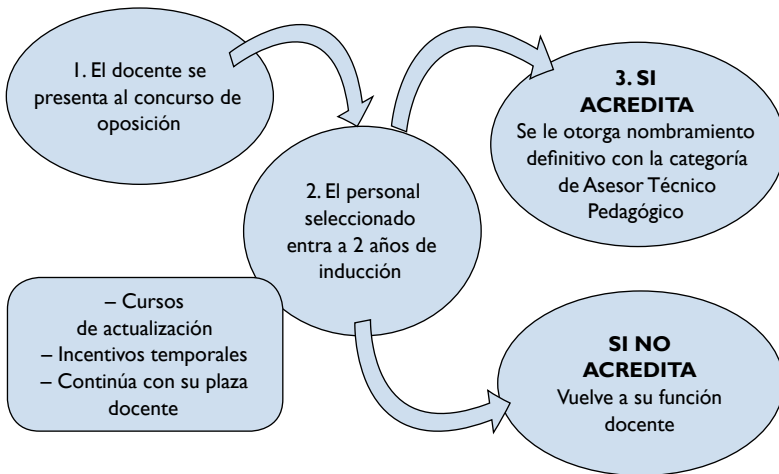
son y dónde están, cuáles son sus funciones, perfil que ostentan, su experiencia como docente, técnico docente, o en el desempeño de funciones de dirección o supervisión.

El 15 de diciembre del 2014, el INEE publicó los lineamientos de evaluación para la promoción de docentes a cargo con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior, ciclo escolar 2015-2016. En ellos se establecen los procedimientos para garantizar la *idoneidad* de los conocimientos y capacidades de los aspirantes a la promoción. El artículo 4 señala que:

El personal seleccionado por concurso para desempeñar funciones de Asesoría Técnica Pedagógica estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Una vez que este personal acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa Local otorgará el Nombramiento Definitivo correspondiente (INEE, 2014, p. 4).

El artículo 7 menciona que la promoción a funciones de asesoría técnica pedagógica “comprende las tareas de asesoría a otros docentes y contribuye a mejorar la calidad de la educación en las escuelas a partir de las actividades de carácter técnico y pedagógico *que la autoridad educativa asigna*” (INEE, 2014, p. 5. Las cursivas son nuestras). Mientras en el ciclo escolar 2014-2015, los aspirantes a un nombramiento como ATP no tuvieron que someterse a un examen estandarizado, esto no fue así para el siguiente, pues explícitamente se habla de un concurso de oposición. La trayectoria y experiencia de los candidatos no será tomada en cuenta, carece de valor para fines de evaluación, pues todos los promovidos tendrán que someterse a un periodo de inducción de dos años.

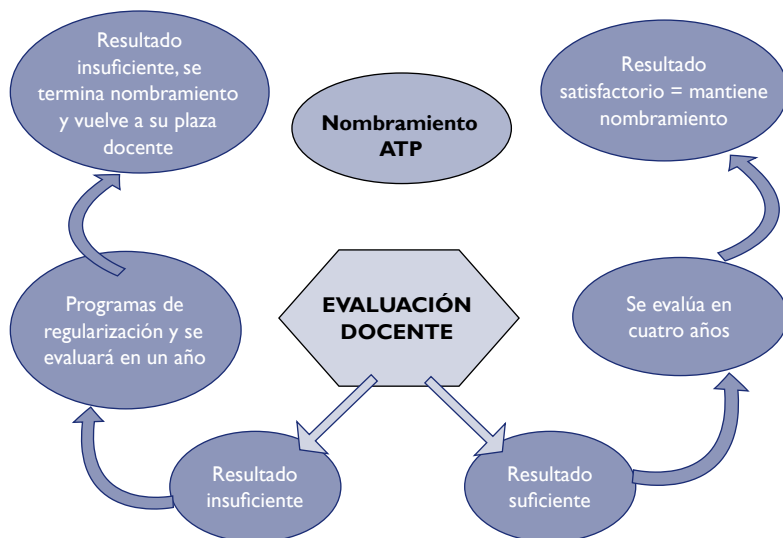
### Esquema 1. Proceso de promoción del ATP



Fuente: Elaboración propia.

Una vez conseguido el nombramiento definitivo, para permanecer en la función el ATP debe presentar la evaluación de desempeño conforme los perfiles, parámetros e indicadores definidos por la CNSPD. Esta evaluación será de dos a cuatro años, si tiene resultados satisfactorios, la evaluación volverá a presentarse cuatro años más tarde y así sucesivamente (art. 52, p. 21), pero si obtiene resultados insuficientes, tendrá que acudir a programas de regularización y volverá a ser evaluado en un plazo no mayor de doce meses. En caso de reincidir en resultados de insuficiencia tendrá la oportunidad de ser evaluado por tercera ocasión y si volviera a ocurrir, se darán por terminados los efectos del nombramiento, regresando a su plaza docente.

**Esquema 2. Permanencia del ATP**



### **Ser ATP: un reconocimiento temporal**

En las nuevas disposiciones se contemplan movimientos laterales basados en un proceso de evaluación que derivan en un *cambio temporal* (cursivas nuestras) de función: de docente a asesor técnico pedagógico.

Los docentes que realicen las funciones de asesoría técnica pedagógica con carácter temporal podrán o no recibir incentivos que reconozcan su mérito y favorezcan su avance profesional, es necesario aclarar que de acuerdo con la LSPD 2013, dichos estímulos sólo son temporales.

A partir de esta nueva normatividad, los docentes interesados en ser ATP, deberán presentarse a la evaluación si desean desempeñarse

como tales. Esto replantea los múltiples problemas señalados por investigadores y analistas sobre cuestiones como la falta de formación. Los docentes interesados en ser ATP deberán estudiar por su cuenta y después, actualizarse con el acompañamiento de otro colega, sin garantía de permanecer con el nombramiento. Las preguntas afloran inevitablemente: ¿ahora los ATP tendrán funciones más claramente definidas, serán más reconocidos, contarán con mejores condiciones de trabajo que antes, y contarán con una formación específica?

### **EL ATP IDEAL: PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES**

En febrero de 2015 la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente difundieron los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica.

De acuerdo con la LSPD, la SEP es responsable de emitir los parámetros e indicadores de conformidad con el perfil propuesto por esta misma y el INEE decidirá si dichos perfiles y parámetros son técnicamente adecuados y pertinentes.

#### **El perfil**

El perfil que se estableció para los ATP, lo define como: “El docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento para constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2015a, p. 219).

Al ATP se le atribuyen responsabilidades de asesoría, apoyo y acompañamiento en aspectos técnico-pedagógicos a docentes, ya sea en forma individual o colectiva, con el objeto de ayudar a una formación docente que tenga como resultados la autonomía pedagógica y el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de las características que señalan están:

- El ATP debe tener cualidades y aptitudes que le permitan apoyar a otros docentes en su práctica profesional y en la toma de decisiones.
- El apoyo que el ATP brinde contribuirá al aprendizaje de los alumnos y a la formación de los docentes.
- El ATP acompañará a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, interpretación crítica y adecuación a los contextos escolares.
- El ATP es un especialista en lenguaje oral y escrito, o en matemáticas, educación especial o educación física para preescolar, primaria y secundaria.

De esta forma, se señala al ATP como un especialista que debe tener conocimientos sobre la enseñanza de su especialidad, sobre otros campos de conocimiento, para trabajar con sus colegas y evitar el rezago educativo y la deserción.

### ***Dimensiones***

Se establecen cinco dimensiones, las cuales tienen un enfoque diferente. Sin embargo, comparten el mismo eje para ambas especialidades (lenguaje y escritura, y pensamiento matemático). Cada dimensión tiene sus propios parámetros e indicadores, los que se abordarán más adelante.

**Cuadro 2. Dimensiones a nivel secundaria**

| Dimensión                       | Características  |
|---------------------------------|--|
| 1. Saber                        | El ATP sabe cómo y lo que deben aprender los alumnos y conoce las prácticas docentes.  |
| 2. Saber hacer                  | El ATP se organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para brindar mejores oportunidades de aprendizaje.                          |
| 3. Reconocimiento profesional   | El ATP se reconoce como profesional que mejora continuamente para asesorar a docentes.   |
| 4. Principios éticos y legales  | Un ATP promueve los principios legales y éticos para brindar educación de calidad a sus alumnos  |
| 5. Vinculación con la comunidad | El ATP se vincula con la comunidad, agentes educativos e integrantes de la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos. |

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica (SEP, 2015a).

En lo que se refiere a la dimensión 1, los ATP deben poseer conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los planteamientos curriculares, principios didácticos, prácticas docentes y también un conocimiento bien establecido acerca del enfoque y las características de su intervención, de acuerdo con los parámetros e indicadores que marcan esta dimensión.

Sobre la dimensión 2, los ATP deben saber realizar diagnósticos de las prácticas pedagógicas docentes, además de trazar las rutas de asesoría más convenientes para cada escuela y acompañar a los docentes según la especialidad que maneje.

En la dimensión 3 el ATP se debe reconocer a sí mismo como aprendiz permanente, estando en actualización constante (incluyendo lo relativo a las TIC) y reflexionando sistemáticamente sobre sus prácticas para orientar su práctica profesional, además de intercambiar sus experiencias con otros ATP.

En cuanto a la dimensión 4, el ATP debe asesorar de acuerdo con el marco normativo, teniendo actitudes deseables, dentro de éstas se consideran el diálogo respetuoso, el compromiso y la responsabilidad.

Finalmente, la dimensión 5 refiere que el ATP debe estar vinculado con la comunidad considerando la diversidad social y cultural en las escuelas y adecuando la asesoría a las necesidades, además de tener comunicación con los demás actores educativos.

### ***Parámetros e indicadores***

De acuerdo con la LPSD los parámetros se definen a partir del perfil y permitirán medir los avances y resultados que alcancen los ATP conforme a los objetivos de cada actividad. Todos los parámetros cuentan con sus respectivos indicadores, los cuales constituyen el referente para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de asesoría. Como se mencionó anteriormente, los ATP tendrán que pertenecer a alguna especialidad (lenguaje oral y escrito o pensamiento matemático) y cada especialidad tiene cinco dimensiones, las primeras dos de ambas especialidades son similares en cuanto a los parámetros y varían en sus indicadores, mientras que el resto de las dimensiones de ambas (tres, cuatro y cinco), son iguales en sus parámetros e indicadores. En el cuadro 3 se resumen los perfiles y parámetros de ambas especialidades, en lo que se refiere a las dimensiones 1 y 3 para ejemplificar lo que abordan los indicadores.



**Cuadro 3. Saber del ATP**

| Lenguaje oral y escrito (LOE)                      |   | Pensamiento matemático (PM)   |
|--|---|---|
| Parámetros   | Indicadores   | Indicadores   |
| 1. Explica los procesos de aprendizaje             | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Identifica procesos del desarrollo del lenguaje oral</li> <li>–Explica el sentido de la reflexión sobre la lengua</li> <li>–Establece relación entre el fortalecimiento del LOE y la mejora de prácticas educativas</li> <li>–Explica la influencia del entorno social y cultural en el aprendizaje del LOE</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Identifica procesos de aprendizaje de matemáticas</li> <li>–Reconoce dificultades matemáticas en los alumnos</li> <li>–Explica la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo del PM</li> <li>–Relaciona el fortalecimiento de los aprendizajes matemáticos con la mejora de las prácticas educativas</li> </ul>  |
| 2. Describe propósitos y contenidos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Explica el sentido formativo de propósitos relacionados con LOE</li> <li>–Explica el sentido y las características de los contenidos relacionados con LOE</li> <li>–Explica el sentido de los programas nacionales de lectura para educación básica-Identifica conocimientos sobre LOE necesarios para el logro de los propósitos de las distintas asignaturas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Explica el sentido formativo de los propósitos del estudio de matemáticas en educación básica</li> <li>–Explica el sentido y los contenidos matemáticos en secundaria</li> <li>–Maneja contenidos matemáticos que se enseñan en secundaria</li> <li>–Identifica la relación existente entre contenidos y situaciones de las demás asignaturas y el uso de las matemáticas</li> </ul>                      |
| 3. Explica principios didácticos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Establece relación entre la oralidad y la lectura con la escritura y su importancia en el aprendizaje</li> <li>–Reconoce concepciones y prácticas docentes al trabajar contenidos de LOE</li> <li>–Identifica las variables didácticas asociadas con el nivel de dificultad en una tarea de LOE</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Identifica los principios del enfoque didáctico de matemáticas en secundaria</li> <li>–Distingue características de interacción matemática que favorecen el aprendizaje</li> <li>–Identifica variables asociadas con el nivel de dificultad de una tarea matemática</li> <li>–Explica concepciones y prácticas docentes al enseñar matemáticas</li> </ul>   |
| 4. Explica el sentido y fundamentos de la asesoría | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Identifica el sentido de la asesoría para contribuir al fortalecimiento del LOE</li> <li>–Identifica el papel de la asesoría en la atención de los factores de riesgo para el aprendizaje del LOE</li> <li>–Describe a la asesoría como experiencia situada para enriquecer la intervención pedagógica de docentes</li> <li>–Reconoce características de la gestión escolar y su influencia en la asesoría</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Identifica el sentido de la asesoría para contribuir a los alumnos a que aprendan matemáticas mediante la mejora de prácticas docentes</li> <li>–Identifica el papel de la asesoría en la atención de los factores de riesgo para el aprendizaje matemático y deserción escolar</li> <li>–Describe la asesoría como experiencia situada para enriquecer la intervención pedagógica de docentes</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica (SEP, 2015a).

**Cuadro 4. El ATP se reconoce como profesional**

| Lenguaje oral y escrito (LOE)  |  | Pensamiento matemático (PM)  |
|--|--|--|
| Parámetros   | Indicadores  | Indicadores  |
| Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional  | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica análisis de desempeño de las creencias y saberes sobre el trabajo educativo</li> <li>–Identifica que la reflexión sistemática sobre la practica contribuye a la toma de decisiones</li> <li>–Distingue las características del trabajo colaborativo para analizar su propia practica a fin de mejorar su función</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica análisis de desempeño de las creencias y saberes sobre el trabajo educativo</li> <li>–Identifica que la reflexión sistemática sobre la practica contribuye a la toma de decisiones</li> <li>–Distingue las características del trabajo colaborativo para analizar su propia práctica a fin de mejorar su función</li> </ul>   |
| Considera al estudio y la participación en redes y comunidades de aprendizaje como medios para su desarrollo profesional                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos</li> <li>–Identifica diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional</li> <li>–Reconoce el papel del consejo técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional</li> <li>–Reconoce el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas como un apoyo que fortalece el estudio</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos</li> <li>–Identifica diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional</li> <li>–Reconoce el papel del consejo técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional</li> <li>–Reconoce el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas como un apoyo que fortalece el estudio</li> </ul> |
| Explica la contribución de las Tecnologías de la información y comunicación para el fortalecimiento y desarrollo de la labor de asesoría | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Describe las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional</li> <li>–Identifica acciones que les permitan utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad educativa</li> <li>–Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para el desarrollo del lenguaje oral y la cultura escrita en los alumnos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Describe las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional</li> <li>–Identifica acciones que les permitan utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad educativa</li> <li>–Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para el desarrollo del pensamiento matemático en los alumnos</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica (SEP, 2015a).

Como puede observarse, los perfiles y parámetros son prácticamente los mismos para ambas especialidades.

## Crterios de calificación

Antes de comentar los resultados nacionales y por entidades es necesario conocer bajo qué aspectos se califican las evaluaciones que presentan los docentes aspirantes a una plaza de ATP. Como se mostró anteriormente, el ATP tiene ya un perfil establecido, por lo que en el examen, de acuerdo con la SEP y el INEE, se evaluarán diversos aspectos del perfil de ingreso. Los resultados de dichas evaluaciones se agruparán en tres categorías de desempeño como se muestra en el cuadro 5.

**Cuadro 5. Niveles de desempeño**

| Categorías de desempeño | Características  |
|-------------------------|--|
| Nivel I de desempeño    | Dominio suficiente de los conocimientos y habilidades indispensables para el desempeño docente   |
| Nivel II de desempeño   | Dominio suficiente y organizado de conocimientos y habilidades   |
| Nivel III de desempeño  | Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades demostrando amplia capacidad para utilizarlos en diversidad de situaciones didácticas |

Fuente: SEP (2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes.

Como puede observarse, las categorías se refieren a lo que el docente es capaz de hacer y el resultado de las evaluaciones será medido en una escala donde se comparen las puntuaciones que obtengan en los distintos exámenes.

La escala va de los 60 a 70 puntos, sin embargo, para alcanzar el nivel II de desempeño se necesitan 100 puntos. Los resultados de todas las evaluaciones se presentarán con los nombres de idóneo y no idóneo, aquellos aspirantes que hayan quedado como idóneos serán clasificados por grupos de desempeño, como se muestra a continuación.

**Cuadro 6. Grupos de desempeño**

| Grupos de desempeño | Características  |
|---------------------|--|
| A                   | En los dos exámenes obtuvo el nivel de desempeño III                                 |
| B                   | En un examen obtuvo el nivel de desempeño III y en el otro, el nivel de desempeño II |
| C                   | En los dos exámenes obtuvo el nivel de desempeño II                                  |

Fuente: SEP (2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes.

Al término de las evaluaciones los aspirantes que hayan resultado idóneos se ordenarán en una lista de prelación de acuerdo con los grupos de desempeño.

## RESULTADOS DE LA PRIMERA EVALUACIÓN DE PROMOCIÓN

Revisando los documentos que muestran las estadísticas de los resultados de las evaluaciones, se encontró que la SEP ofertó 14 974 plazas de ATP a escala nacional. El siguiente cuadro muestra en el nivel nacional el número de aspirantes registrados, quienes sí se presentaron y finalmente, los que quedaron como idóneos.

**Cuadro 7. Estadísticas nacionales sobre la evaluación de promoción para ocupar una plaza de asesor técnico pedagógico**

| Plazas ofertadas | Registrados | Presentaron | Idóneos | No idóneos |
|------------------|-------------|-------------|---------|------------|
| 14, 974          | 8907        | 7614        | 3228    | 4386       |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015b). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

Como puede observarse, 59.48% que corresponde a 8 907 aspirantes registrados en la plataforma, equivale a un poco más de la mitad de las plazas ofertadas, sin embargo, de esa cantidad de registrados 1 293 docentes no se presentaron al examen.

Ahora bien, de los que sí se presentaron al examen, sólo 3 228 docentes quedaron como idóneos, que corresponden a 42.39% de los 7 614 asistentes.

Entonces puede observarse que:

- Los docentes calificados como idóneos para la plaza de ATP son 3 228, lo que equivale al mismo número de plazas supuestamente ocupadas de las 14 974 plazas disponibles, quedando así 11 746 plazas de ATP sin ocupar.
- El número de aspirantes a ATP calificados como no idóneos, es superior a los considerados como idóneos.

## **Resultados por entidades**

Jalisco y Michoacán fueron los estados con mayores plazas ofertadas (Jalisco con 1743 y Michoacán con 1622); sin embargo, en ambos estados hubo poca demanda y sólo se presentaron menos de 13% de aspirantes a una plaza de ATP respecto a las plazas ofertadas. El Estado de México ofertó 1 348 plazas y Veracruz 1 431, pero al examen sólo se presentaron 356 aspirantes; en Michoacán 83 y 827 aspirantes en Veracruz, de acuerdo con las estadísticas, Veracruz es el estado con mayor número de aspirantes que se presentaron respecto a los demás estados.

En cuanto a los estados de Guerrero, Chihuahua, Sinaloa y Durango ofertaron entre 800- 890 plazas y después de Veracruz son los estados con mayor número de aspirantes a ocupar una plaza de ATP, el número oscila entre 440-599 docentes que se presentaron a la evaluación.

Los estados que ofertaron menos plazas fueron Morelos con 86, Ciudad de México con 75, Quintana Roo con 61, Zacatecas con 57, Campeche con 34 y Baja California con 30, sin embargo, en Ciudad de México, Quintana Roo, Baja California y Zacatecas los aspirantes que se presentaron superaron el número de plazas ofertadas.

Es importante mencionar que los estados que no ofertaron ninguna plaza, pero sí emitieron la convocatoria fueron Hidalgo, Tabasco, Sonora y Oaxaca.

### ***Los ATP idóneos***

Como se mencionó en el apartado anterior, Veracruz, con 827 aspirantes que presentaron el examen, fue el estado donde hubo más demanda. No obstante, sólo resultaron idóneos 351 docentes que respecto al número de aspirantes que se presentaron al examen, equivale a 42.44%.

Después de Veracruz, Sinaloa, Chihuahua, Hidalgo, Guerrero y Durango son los estados donde el número de aspirantes que se presentaron oscila entre 440 y 599. Estos mismos estados son los que en las listas de prelación tienen más docentes idóneos, con cifras que oscilan entre 155 y 286 docentes.

Tabasco, Campeche, Zacatecas, Chiapas, Baja California Sur, Tlaxcala y Yucatán son los estados que tuvieron entre 9-30 ATP idóneos, sin embargo, cabe destacar que el número de docentes que se presentaron al examen se encuentran en un rango de 42 a 86.

**Cuadro 8. Resultados del proceso de evaluación**

| Entidades      | Plazas ofertadas | Presentaron el examen | Idóneos       | No idóneos   |
|----------------|------------------|-----------------------|---------------|--------------|
| Jalisco        | 1743             | 242                   | 111 = 45.87%  | 131 = 54.13% |
| Michoacán      | 1622             | 83                    | 41 = 49.40%   | 42 = 50.60%  |
| Edo. de México | 1348             | 356                   | 158 = 44.38%  | 198 = 55.62% |
| Veracruz       | 1431             | 827                   | 351 = 42.44%  | 476 = 57.35% |
| Tamaulipas     | 998              | 250                   | 99 = 39.60 %  | 151 = 60.40% |
| Guanajuato     | 997              | 311                   | 155 = 49.84 % | 156 = 50.16% |
| Guerrero       | 889              | 482                   | 154 = 31.95 % | 328 = 68.05% |
| Chihuahua      | 860              | 542                   | 286 = 44.55%  | 356 = 55.45% |

| Entidades           | Plazas ofertadas | Presentaron el examen | Idóneos       | No idóneos   |
|---------------------|------------------|-----------------------|---------------|--------------|
| Sinaloa             | 825              | 598                   | 248 = 41.47 % | 350 = 58.53% |
| Durango             | 804              | 448                   | 163 = 36.38%  | 285 = 63.52% |
| Puebla              | 481              | 271                   | 107 = 39.48%  | 164 = 60.52% |
| San Luis Potosí     | 390              | 270                   | 84 = 31.11 %  | 186 = 68.89% |
| Yucatán             | 386              | 75                    | 43 = 57.33%   | 32 = 42.67%  |
| Nayarit             | 276              | 198                   | 103 = 52.02 % | 95 = 47.98%  |
| Tlaxcala            | 254              | 93                    | 37 = 39.78%   | 56 = 60.22%  |
| Chiapas             | 252              | 66                    | 9 = 13.64%    | 57 = 86.36%  |
| Coahuila            | 234              | 278                   | 131 = 47.12 % | 147 = 52.88% |
| Querétaro           | 211              | 89                    | 48 = 53.93%   | 41 = 46.07%  |
| Aguascalientes      | 209              | 160                   | 82 = 51.25%   | 78 = 48.75   |
| Colima              | 158              | 88                    | 50 = 56.82%   | 38 = 43.18 % |
| Nuevo León          | 150              | 195                   | 81 = 41.54%   | 114 = 58.46% |
| Baja California Sur | 113              | 42                    | 28 = 66.67 %  | 14 = 33.33%  |
| Morelos             | 86               | 58                    | 34 = 58.62 %  | 24 = 41.38%  |
| Ciudad de México    | 75               | 345                   | 153 = 44.38 % | 192 = 55.65% |
| Quintana Roo        | 61               | 104                   | 37 = 35.58%   | 67 = 64.42%  |
| Zacatecas           | 57               | 67                    | 24 = 35.82%   | 43 = 64.18%  |
| Campeche            | 34               | 29                    | 10 = 34.48 %  | 19 = 65.52%  |
| Baja California     | 30               | 147                   | 82 = 55.78 %  | 65 = 44.22%  |
| Tabasco             | ---              | 86                    | 18 = 20.93%   | 68 = 79.07   |
| Hidalgo             | -----            | 483                   | 206 = 42.65%  | 277 = 57.35% |
| Sonora              | -----            | 230                   | 95 = 41.30%   | 135 = 58.70% |
| Oaxaca              | -----            | 1                     | 0             | 1 = 100%     |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015b), Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

A juzgar por el contraste entre la cantidad de plazas concursadas y el número de candidatos que se presentaron al examen, pareciera ser que los docentes ya no encuentran tan atractivo desempeñarse como ATP o no estaban informados sobre la convocatoria. En resumen:

- Jalisco es el estado que ofertó más plazas (1 743) pero al examen sólo se presentaron 242 docentes y como idóneos sólo obtuvo 111.
- Veracruz es el estado donde se presentaron más docentes a la evaluación (827) y también es el estado en el que se quedaron más docentes como idóneos (351).
- Michoacán es el segundo estado con mayor número de plazas ofertadas (1 622) pero es uno de los estados con menor número de idóneos (41).
- Baja California es el estado que ofertó menos plazas (30) pero, al examen se presentaron más aspirantes (147) y como docentes idóneos obtuvieron 82.
- Chiapas ofertó 252 plazas y es el estado con menor número de docentes idóneos (9). Campeche y Oaxaca son los estados con menor número de aspirantes que presentaron el examen.
- Hidalgo está entre los estados con mayor número de aspirantes que se presentaron al examen (483) y con mayor número de idóneos (206), sin embargo, este estado no ofertó ninguna plaza.
- Tabasco, al igual que Hidalgo, obtuvo 18 docentes idóneos de 86 que presentaron el examen, pero tampoco ofertó plazas.
- En Sonora se presentaron 230 aspirantes al examen y se quedaron 95 docentes como idóneos, pero tampoco se ofertaron plazas en este estado.

En la lista anterior puede observarse que:

- A escala nacional, la oferta supera por mucho la demanda.
- En algunos estados no hay oferta de plazas pero sí demanda y registro de aspirantes.



- Al igual que ocurre con los docentes, los interesados en ser ATP que resultaron idóneos, no obtienen una plaza porque los estados no ofertaron ninguna.

Como se mencionó antes, Jalisco, Michoacán, Estado de México y Veracruz son las entidades que ofertaron mayor número de plazas para ocupar el cargo de ATP, sin embargo, también son los estados con un rango de 1000 a 1630 plazas sobrantes por entidad. De los estados con un número reducido de idóneos respecto a las plazas ofertadas se encuentra Chiapas con 252, y 9 idóneos, lo que quiere decir que 96% de sus plazas quedaron vacantes. Otro caso parecido es el de Tamaulipas, donde se ofertaron 998 plazas y sólo 99 resultaron idóneos, lo cual significa que 90% de plazas ofertadas quedaron vacantes. Yucatán ofertó 386 plazas, sólo 43 resultaron idóneos, lo que quiere decir que 89% de las plazas ofertadas se quedaron sin ocupar.

Contrario a estos casos se encuentra la Ciudad de México, que obtuvo 153 idóneos y sólo ofertó 75 plazas, de modo que más de la mitad de los que resultaron idóneos, no ocuparán una plaza. Es el mismo caso de Baja California, con 82 idóneos y 30 plazas, quedando sin plaza 52 docentes a pesar de que fueron evaluados como idóneos. Lo anterior se traduce en que la demanda superó a las plazas ofertadas, dejando fuera a docentes que obtuvieron idoneidad en el examen. Por otra parte, Tabasco obtuvo 18 idóneos, Hidalgo 206 y Sonora 95, sin embargo, en estos estados se emitió la convocatoria pero no se ofertaron plazas.

**Cuadro 9. Estadísticas del proceso de evaluación**

| Entidades           | Plazas ofertadas | Idóneos | Plazas sobrantes  |
|---------------------|------------------|---------|---|
| Jalisco             | 1743             | 111     | 1632  |
| Michoacán           | 1622             | 41      | 1581  |
| Edo. de México      | 1348             | 158     | 1190  |
| Veracruz            | 1431             | 351     | 1080  |
| Tamaulipas          | 998              | 99      | 899   |
| Guanajuato          | 997              | 155     | 842   |
| Guerrero            | 889              | 154     | 745   |
| Chihuahua           | 860              | 286     | 574   |
| Sinaloa             | 825              | 248     | 577   |
| Durango             | 804              | 163     | 641   |
| Puebla              | 481              | 107     | 374   |
| San Luis Potosí     | 390              | 84      | 306   |
| Yucatán             | 386              | 43      | 343   |
| Nayarit             | 276              | 103     | 173   |
| Tlaxcala            | 254              | 37      | 217   |
| Chiapas             | 252              | 9       | 243   |
| Coahuila            | 234              | 131     | 103   |
| Querétaro           | 211              | 48      | 163   |
| Aguascalientes      | 209              | 82      | 127   |
| Colima              | 158              | 50      | 108   |
| Nuevo León          | 150              | 81      | 69  |
| Baja California Sur | 113              | 28      | 85  |
| Morelos             | 86               | 34      | 52  |
| Ciudad de México    | 75               | 153     | El número de idóneos supera el número de las plazas ofertadas |
| Quintana Roo        | 61               | 37      | 24  |
| Zacatecas           | 57               | 24      | 33  |

| Entidades       | Plazas ofertadas | Idóneos | Plazas sobrantes  |
|-----------------|------------------|---------|---|
| Campeche        | 34               | 10      | 24  |
| Baja California | 30               | 82      | El número de idóneos supera el número de las plazas ofertadas |
| Tabasco         | ---              | 18      | Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas                |
| Hidalgo         | -----            | 206     | Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas                |
| Sonora          | -----            | 95      | Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas                |
| Oaxaca          | -----            | 0       |   |

## 4.2 Idóneos por grupos de desempeño

Como se describió anteriormente, los docentes que presentan la evaluación con fines de promoción, son clasificados de acuerdo con los resultados obtenidos.

### *Grupo A*

Recordando un poco, el grupo A es donde se clasifica a los docentes que quedaron como idóneos para desempeñar las funciones, en este caso de asesoría técnica-pedagógica, obteniendo el nivel III de desempeño en ambos exámenes.

En este grupo, Veracruz con 34 idóneos e Hidalgo con 30, fueron los estados con mayor número de idóneos respecto a los otros. No obstante, es necesario recordar que Hidalgo no ofertó ninguna plaza. Después de estos estados se encuentran Sinaloa con 27 y Chihuahua con 28 idóneos en el grupo A. Estos fueron los cuatro estados con mayor número de idóneos en este grupo.

Los estados con menor número de idóneos en el grupo A son: Chiapas con ninguno, Campeche y Tabasco, con 1 respectivamente,

Baja California Sur con 3, Quintana Roo y Michoacán con 4, Morelos con 5 y Tlaxcala con sólo 7.

### ***Grupo B***

En el grupo B se encuentran los idóneos que obtuvieron el nivel III en un examen y el nivel II en otro. En este grupo Veracruz con 127 y Chihuahua con 107, son los estados con el mayor número de docentes clasificados en este grupo con respecto a las otras entidades.

Campeche y Tabasco con 5, Quintana Roo con 8 y Chiapas con 3 son los estados con menor número de idóneos clasificados en este grupo, mientras que Morelos y Campeche son los estados que concentraron el mayor número de idóneos en este grupo.

### ***Grupo C***

En este grupo se concentran los idóneos que obtuvieron nivel II en ambos exámenes.

Veracruz con 190 es el estado con más idóneos en este grupo. Chihuahua con 152, Sinaloa con 135 e Hidalgo con 110, son los tres estados después de Veracruz con mayor número de idóneos en este grupo. La mayoría de estados, a excepción de Morelos y Campeche, concentró la mayor parte de sus idóneos en este grupo.

**Cuadro 10. Estadísticas del proceso de evaluación por grupo de desempeño**

| Entidades           | Total de idóneos | Grupo A (nivel III en ambos exámenes) | Grupo B (nivel III en un examen y nivel II en otro) | Grupo C (en ambos exámenes nivel II) |
|---------------------|------------------|---------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Jalisco             | 111 = 45.87%     | 15                                    | 37  | 59                                   |
| Michoacán           | 41 = 49.40%      | 4                                     | 11  | 26                                   |
| Edo. de México      | 158 = 44.38%     | 22                                    | 49  | 87                                   |
| Veracruz            | 351 = 42.44%     | 34                                    | 127   | 190                                  |
| Tamaulipas          | 99 = 13.64%      | 13                                    | 29  | 57                                   |
| Guanajuato          | 155 = 49.84%     | 15                                    | 44  | 96                                   |
| Guerrero            | 154 = 31.95%     | 17                                    | 60  | 77                                   |
| Chihuahua           | 286 = 44.55%     | 28                                    | 106   | 152                                  |
| Sinaloa             | 248 = 41.47%     | 27                                    | 86  | 135                                  |
| Durango             | 163 = 36.38%     | 21                                    | 51  | 91                                   |
| Puebla              | 107 = 39.48%     | 10                                    | 33  | 64                                   |
| San Luis Potosí     | 84 = 31.11%      | 12                                    | 24  | 48                                   |
| Yucatán             | 43 = 57.33%      | 11                                    | 15  | 17                                   |
| Nayarit             | 103 = 52.02 %    | 13                                    | 30  | 60                                   |
| Tlaxcala            | 37 = 39.78%      | 7                                     | 12  | 18                                   |
| Chiapas             | 9 = 13.64%       | 0                                     | 3   | 6                                    |
| Coahuila            | 131 = 47.12 %    | 21                                    | 53  | 57                                   |
| Querétaro           | 48 = 53.93%      | 9                                     | 11  | 28                                   |
| Aguascalientes      | 82 = 51.25%      | 10                                    | 27  | 45                                   |
| Colima              | 50 = 56.82%      | 10                                    | 14  | 26                                   |
| Nuevo León          | 81 = 41.54%      | 10                                    | 23  | 48                                   |
| Baja California Sur | 28 = 66.67 %     | 3                                     | 13  | 12                                   |
| Morelos             | 34 = 58.62 %     | 5                                     | 15  | 14                                   |
| Ciudad de México    | 153 = 44.38 %    | 18                                    | 48  | 87                                   |
| Quintana Roo        | 37 = 35.58%      | 4                                     | 11  | 22                                   |

| Entidades       | Total de idóneos | Grupo A (nivel III en ambos exámenes) | Grupo B (nivel III en un examen y nivel II en otro) | Grupo C (en ambos exámenes nivel II) |
|-----------------|------------------|---------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Zacatecas       | 24 = 35.82%      | 2                                     | 8   | 14                                   |
| Campeche        | 10 = 34.48 %     | 1                                     | 5   | 4                                    |
| Baja California | 82 = 55.78 %     | 14                                    | 33  | 35                                   |
| Tabasco         | 18 = 20.93%      | 1                                     | 5   | 12                                   |
| Hidalgo         | 206 = 42.65%     | 30                                    | 66  | 110                                  |
| Sonora          | 95 = 41.30%      | 12                                    | 36  | 47                                   |
| Oaxaca          | 0                | 0                                     | 0   | 0                                    |

## CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con Calvo (2009), los ATP tienen la responsabilidad de llevar a cabo en las entidades federativas acciones relacionadas con la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos de la política educativa, además de encargarse de asesorar a docentes, directores, supervisores, etcétera.

Dentro de sus funciones está brindar cursos y talleres de actualización sobre los planes, programas, normas, lineamientos, contenidos curriculares, entre otros asuntos. Por otro lado, Reyes y López (2009) argumentan que los ATP tenían indefinidas funciones, tales como: atender a los alumnos, promover el conocimiento, actualizarse y actualizar a los docentes, apoyar y acompañar, resolver asuntos de índole administrativa y difundir la política educativa a maestros, directores, supervisores y a los mismos ATP, entre otras.

Como se observa, son diversas las funciones y distintas las figuras del sistema educativo a las que el ATP tenía que atender; sin embargo, autores como Bonilla (2006), López (2009) y Calvo (2009) mencionan que la diversidad de funciones se debía a que los ATP se

encontraban en situaciones de inequidad y vulnerabilidad por las siguientes situaciones:

- Falta de un perfil claro y funciones específicas
- Falta de reconocimiento institucional
- Falta de coordinación entre los programas educativos
- Falta de recursos económicos
- Falta de profesionalización
- Falta de capacitación en aspectos pedagógicos
- Exceso de trabajo administrativo
- Dependencia de la autoridad inmediata

Estos son los puntos que más se destacaron a lo largo de las investigaciones realizadas a los ATP hasta antes del año 2013.

Como hemos observado, el ATP trabajaba bajo condiciones de inestabilidad. Hoy en día, con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se pretende establecer un perfil claro con funciones definidas. Sin embargo, la LSPD también propone nuevos mecanismos de evaluación en tres etapas: promoción, reconocimiento y permanencia. El siguiente cuadro da cuenta de los procesos anteriores y los de hoy en día.

**Cuadro 11. Acceso a la función**

|  | Antes de 2013  | A partir de 2013  |   |
|--|--|---|---|
| Promoción a la función                 | Los docentes llegaban a ser ATP por fuentes diversas:<br>–Por problemas en las escuelas<br>–Por recomendación (palancas)<br>–Por situaciones de salud<br>–Por examen<br>–Por cambio de función<br>–Estaban en condición de maestros comisionados | Los docentes que deseen ingresar a la función de asesoría técnica pedagógica tendrán que tener tres años de experiencia en la modalidad en la que deseen asesorar y se les aplicará una evaluación de promoción de docentes a ATP | –Se establece un perfil y los parámetros e indicadores sobre los que se evaluará.<br>–Se obtiene el nombramiento de Asesor técnico pedagógico<br>–Se establecen lineamientos para ATP                   |
| Reconocimiento                         | Los ATP no tenían reconocimiento y tampoco incentivos más allá de su plaza docente   | Quienes logren conseguir el nombramiento recibirán incentivos monetarios temporales   | Se reconoce a aquellos docentes que tengan resultados idóneos   |
| Permanencia con el nombramiento de ATP | Los ATP desempeñaban sus funciones por tiempo indefinido   | Los ATP que ingresen como idóneos tendrán que realizar una evaluación de permanencia cada cuatro años   | Los ATP tienen hasta tres oportunidades de presentar la evaluación en caso de no tener resultados suficientes y si no logran aprobar, se les quitará el nombramiento y se regresarán a su plaza docente |

Fuente: Elaboración propia con base en DOF (2013a) Ley del Servicio Profesional Docente.

Con el establecimiento de un perfil nuevo, se crearon también los parámetros e indicadores sobre los que se hará la evaluación del ATP.



**Cuadro 12. Comparación de parámetros e indicadores**

| Antes del 2013   | 2015- 2016   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se tenía un perfil claro de los atp</li> <li>• El ATP era considerado como intermediario entre la política educativa y los docentes</li> <li>• El ATP asesoraba de acuerdo con lo que dictaba cada programa; PEC, PNL, RIEB, etc. Visitaba a las escuelas para asesorar sobre algún programa, planes o normatividad</li> <li>• Daba asesoría grupal e individual a los docentes</li> <li>• Realizaba trámites administrativos</li> <li>• Destacaban funciones como acompañar, facilitar, asesorar, dar seguimiento, acompañar, gestionar, investigar</li> <li>• Su autoridad inmediata era el director operativo</li> <li>• Trabajaban en la dirección operativa y visitaban las escuelas sólo cuando era requerido</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establece el perfil que deben cubrir quienes deseen desempeñar funciones de asesoría técnica</li> <li>• Se crean cinco dimensiones que debe cubrir el ATP, cada una con sus parámetros e indicadores</li> <li>• El PPI considera al ATP como responsable de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos a docentes de forma individual y colectiva.</li> <li>• El ATP se concibe como especialista en las siguientes áreas: lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física, para preescolar, primaria y secundaria.</li> <li>• La LSPD considera al atp como figura esencial que acompañe a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, la interpretación crítica y la adecuación a los contextos escolares, el desarrollo de las innovaciones didácticas y en la comprensión y manejo de los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio vigentes.</li> <li>• Su autoridad es el supervisor</li> <li>• Trabajan en las supervisiones</li> <li>• Tienen un proceso de reconocimiento, renovación y en su caso, revocación</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015a).

Frente al vendaval de cambios jurídicos y normativos de que ha sido objeto el sistema educativo recientemente, la asesoría y los ATP, tan llevados y traídos en la década anterior, pasaron de la condición de agentes clave y promotores de la mejora de la calidad educativa, a ser docentes comisionados aspirantes a una promoción. Retornan al sitio de origen como docentes, pero no desaparecen como figuras, el sistema reafirma con ello la necesidad de contar con estas figuras como operarios de políticas y programas. Eso no significa que los problemas detectados por diversos diagnósticos hayan desaparecido; más aún, estos podrían tornarse aún más complejos debido a los inciertos efectos que producirán las promociones en este sector del magisterio.

De hecho, los resultados de la primera evaluación con fines de promoción reflejan una disminución de la demanda, pese a que en algunos estados la oferta es amplia; esto podría interpretarse también como una reacción de resistencia o desaliento ante las múltiples exigencias que esboza el perfil deseable.

Al realizar este trabajo, el proceso de promoción apenas iniciaba, no obstante, todo indica que los requisitos y el proceso de evaluación al que deberán someterse los interesados para obtener un nombramiento formal como ATP, podría tornarse especialmente tortuoso y demandante, a juzgar por los términos en que están planteados los perfiles, parámetros e indicadores de evaluación.

Ante este incierto panorama, es necesario investigar cómo están repercutiendo estos cambios en los asesores, plantear preguntas que arrojen nuevas luces al respecto: ¿cómo están afectando todos estos cambios a los docentes con experiencia e interés en mantenerse como asesores pedagógicos?, ¿la promoción por sí misma resolverá los múltiples problemas que enfrentan los ATP para desempeñar la función de asesoría?, ¿quedarán zanjadas la indefinición normativa, salarial y laboral, la asignación arbitraria de tareas que a menudo les demandan realizar supervisores y autoridades intermedias?, ¿se resolverá la falta de formación e identidad profesional?, ¿se superará la polifuncionalidad y la duplicidad de tareas?

Estos problemas existen, han sido documentados con cierto detalle en diversas investigaciones, la propia SEP los ha reconocido. Está por verse si una evaluación para obtener un nombramiento provisional como asesor técnico pedagógico (ATP), resolverá este conjunto de problemas acumulados o, simplemente, los multiplicará y profundizará.

## REFERENCIAS

- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). DGFCSM-SEP: México.
- Calvo, B. (2009). Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013a). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México 11/09/2013. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013).
- DOF (2013b). Modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México. Recuperado en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5308666&fecha=31/07/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5308666&fecha=31/07/2013).
- DOF (2014). Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015 LINEE-04-2014. México. Recuperado en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5347070&fecha=03/06/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5347070&fecha=03/06/2014).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016. LINEE-06-2014. Recuperado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1696-lineamientos-2014>.
- López C., Y. (coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. SLP: UPN.
- Reyes, N. y López, Y. (2009). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica, en Y. López C., (coord.). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. (pp. 21-42). SLP: UPN.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Criterios Básicos para Calificar a los sustentantes. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/criterios\\_basicos/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/criterios_basicos/).
- SEP (2015a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Subsecretaría de Educación Básica/Coordinación Nacional del Servicio Profesional

Docente. Recuperado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia\\_docentes/inicio/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/) (link “perfil, parámetros e indicadores”).

SEP (2015b). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Consulta de resultados ciclo escolar 2015-2016. Recuperado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/consulta\\_resultados\\_a/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/consulta_resultados_a/)

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. México: SEP. Recuperado en: [http://www.centrodemaestros.mx/enams/Orientaciones\\_Generales.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/enams/Orientaciones_Generales.pdf)