

Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México

Advice for the improvement of teaching practices: Lived experiences in basic education in a state in southeastern Mexico

Assessoria para a melhoria das práticas de ensino: experiências vividas na educação básica em um estado do sudeste do México

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>

Norma Nélide Reséndiz Melgar
Universidad Iberoamericana
México
norma.resendiz@ibero.mx
ORCID: 0000-0003-4192-0586

Resumen

El objetivo del artículo es analizar experiencias vividas de asesoría técnico-pedagógica, en educación básica en un estado del sureste mexicano. Los asesores forman parte del personal de las supervisiones escolares, responsables de acompañar a los docentes en sus procesos de mejora educativa. La metodología es cualitativa y retoma elementos de la fenomenología para acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana, a la vida cotidiana de la persona encarnada, situada en un contexto sociocultural e histórico, el cual vive de manera significativa. El análisis se orienta por la propuesta de Giorgi (2009), en el que la narrativa cobra un papel relevante, en tanto camino fundamental por el que las personas organizamos el mundo. Del análisis se obtuvieron cuatro tipos de intervención asesora: asesoría como búsqueda de sentido, asesoría como resignificación y transformación, asesoría como innovación, y asesoría como redención. Así, conforme la relación que el asesor tenga con el personal docente, los propósitos y dirección que dé a su trabajo, utilizará estrategias distintas. No obstante, los diferentes tipos de intervención tienen en común una visión cercana a la eficacia escolar. Se puede cuestionar, entonces, por la necesidad de resignificar la asesoría desde un enfoque crítico, que tome como marco el derecho a la educación y la inclusión educativa. Aunque, tales conclusiones deben considerar las limitantes del estudio, como que los asesores hayan sido los informantes clave.

Palabras clave: asesoramiento educativo, experiencias de asesoría pedagógica, mejora de las prácticas docentes, educación básica, acompañamiento pedagógico.

Recibido: 17/07/23
Aprobado: 23/10/23

Cómo citar:
Reséndiz Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora las prácticas docentes: experiencias vividas de asesoría en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>

Abstract

The objective of this study is to analyze lived experiences of technical-pedagogical advice in basic education in a state in southeastern Mexico. The advisors are school supervision personnel responsible for accompanying teachers in their educational improvement processes. The methodology employed is qualitative and takes up elements of phenomenology to access a deep understanding of the human experience of the daily life of the incarnated person, located in a sociocultural and historical context, in which they live in a meaningful way. The analysis is guided by Giorgi's (2009) proposal, in which narrative plays a relevant role as a fundamental path by which people organize the world. The analysis obtained four types of counseling intervention: counseling as a search for meaning, advice as resignification and transformation, advice as innovation, and advice as redemption. Thus, depending on the advisor's relationship with the teaching staff and the purposes and direction he gives to his work, he will use different strategies. However, the different types of intervention have a vision close to school effectiveness in common. It can be questioned, then, about the need to redefine the advice from a critical approach, which takes the right to education and educational inclusion as a framework. However, such conclusions must consider the study's limitations, such as that the advisors were the key informants.

Resumo

O objetivo é analisar experiências vividas de assessoria técnico-pedagógica na educação básica em um estado do sudeste do México. Os orientadores são funcionários da supervisão escolar, responsáveis por acompanhar os professores em seus processos de melhoria educacional. A metodologia é qualitativa e utiliza elementos da fenomenologia para acessar uma compreensão profunda da experiência humana, do cotidiano da pessoa encarnada, situada em um contexto sociocultural e histórico, que vive de forma significativa. A análise é orientada pela proposta de Giorgi (2009), em que a narrativa assume um papel relevante, como caminho fundamental pelo qual as pessoas organizam o mundo. Da análise obtiveram-se quatro tipos de intervenção de aconselhamento: aconselhamento como busca de sentido; assessoria como resignificação e transformação; conselho como inovação e conselho como redenção. Assim, dependendo da relação que o orientador mantém com o corpo docente, dos propósitos e do direcionamento que dá ao seu trabalho, ele utilizará diferentes estratégias. Contudo, os diferentes tipos de intervenção têm em comum uma visão próxima da eficácia escolar. Pode-se questionar, então, sobre a necessidade de redefinir o aconselhamento a partir de uma abordagem crítica, que tenha como marco o direito à educação e à inclusão educacional. Porém, tais conclusões devem considerar as limitações do estudo, como a de que os orientadores foram os informantes-chave.

Keywords:

educational coaching, pedagogical advice experiences, improvement of teaching practices, basic education, pedagogical support.

Palavras-chave:

aconselhamento educativo, experiências de aconselhamento pedagógico, melhoria das práticas docentes, ensino básico, apoio pedagógico.

Introducción

El objetivo es analizar las *experiencias vividas* sobre la asesoría técnica pedagógica en un estado del sureste mexicano en educación básica e identificar diferentes tipos de intervención que desarrollan los asesores.

Los asesores técnico pedagógicos (ATP) son personal docente en servicio frente a grupo que, después de un proceso de selección, proporciona apoyo, asesoría y acompañamiento a sus pares para la mejora de sus prácticas educativas (USICAMM, 2021a). Este personal recibe un incentivo económico para el ejercicio temporal de su función, con duración de hasta tres ciclos escolares, al término de los cuales regresa a las aulas (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

El estudio se justifica dada la escasa información sobre la labor asesora y por la actualidad de la afirmación de Calvo, quien menciona que los asesores son "personajes que se han mantenido en la obscuridad en el Sistema Educativo Mexicano" (Calvo, 2007, p. 1).

En el plano nacional se carece de datos precisos acerca de la cantidad de asesores técnico pedagógicos por entidad federativa y en el país. En una solicitud a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), por medio de la Plataforma Nacional de Transparencia sobre la cantidad de asesores en los ciclos escolares 2015-2016 a 2020-2021, esta varió de 485 a 3001 (USICAMM, 2021b). La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene datos más consistentes. Señala que para el ciclo escolar 2020-2021 el país tenía 15 516 asesores (2023a, p. 30), no obstante, observa: "La ausencia de esta información en las fuentes consultadas detona interrogantes como cuántos ATP laboran en los distintos niveles educativos al mismo tiempo" (Mejoredu, 2023a, p. 30).

Existe pocos datos sobre quiénes y cuántas personas ejercen la función de asesoría en educación básica en México y hay menos acerca de sus experiencias y estrategias para contribuir a la mejora de las prácticas docentes. Esto último se debe a que la asesoría es una noción ambigua relacionada con el apoyo, la capacitación, la tutoría, entre otras prácticas cercanas (Reséndiz, 2020), las cuales tienen en común el acompañamiento; este: "implica caminar junto con docentes para favorecer su práctica en una relación horizontal; en un sentido amplio se concibe como un proceso con intención pedagógica, que contribuye a la formación continua y situada de docentes y directores" (Mejoredu, 2023a, p. 6).

Aunado a lo anterior, la asesoría en México ha enfrentado una serie de tensiones, retos e indefiniciones a lo largo de su historia (Arnaut, 2006; Cordero et al., 2015; Tapia, 2008); aunque en los últimos años se ha enfocado a aspectos académicos en el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), implementado por la SEP (USICAMM, 2021c), dirigiéndola al aprendizaje de los alumnos y a los procesos de mejora de las prácticas docentes. Se reconoce a la asesoría como una práctica educativa especializada con saber propio, que va más allá de la implementación de políticas educativas, la impartición de cursos o la supervisión del trabajo en aula.

Planteamiento del problema

En investigaciones realizadas en los últimos años sobre la asesoría pedagógica, usualmente, se relaciona esta con la transformación o mejora de las prácticas docentes y los procesos educativos, lo cual se dice es el sentido fundamental de la asesoría (Jaminton et al., 2022; Montes-Miranda et al., 2020; Valencia et al., 2020; Veracoechea et al., 2021). Estas investigaciones analizan la manera en que la asesoría incide en la formación del alumnado, fomenta el trabajo colaborativo en la docencia y el aprendizaje entre pares. También identifican a la asesoría como una estrategia que fomenta la reflexión sobre la práctica, con la finalidad, de analizar las concepciones que guían la intervención docente, a partir de cuya modificación se pretende mejorar las relaciones con el estudiantado, la didáctica y la comprensión del aprendizaje y la enseñanza (Aberasturi, 2021; Castro & Moya, 2022; Rey-González, 2022; Sánchez & Arraiza, 2022; Vega-Ángeles, 2022). En sí, las indagaciones sitúan a la asesoría como una práctica con sentido de transformación y fomento de la autonomía del profesorado, en un marco de políticas educativas tendientes al desarrollo profesional docente y a la aplicación de marcos de la buena enseñanza, en algunos casos, bajo criterios de eficacia escolar y mejora continua del desempeño. Intencionalidades que, en cierto sentido, han sido trastocadas a raíz de la pandemia por la Covid 19 (Jaminton et al., 2022; Siccha-Cuisano, 2021; Valencia et al., 2020; Veracoechea et al., 2021; Vega-Ángeles, 2022).

Reséndiz (2021) identifica que, en general, las investigaciones sobre la asesoría dan por sentado que esta se dirige a la mejora de las prácticas docentes y tiene como núcleo el acompañamiento pedagógico. Pocos estudios dan cuenta de la manera en que la asesoría se lleva a cabo y las concepciones que subyacen en esta, ya sea porque las investigaciones utilizan principalmente escalas de Likert o, simplemente, porque no consideran a las prácticas de asesoría como objeto de estudio. No obstante, esta misma autora identifica tres formas distintas de concebir la asesoría en diversos planteamientos teóricos sobre esta (Reséndiz, 2020). Un modelo donde la asesoría se liga al interés técnico, con escasa incidencia en una mejora a largo plazo, al enfocarse sobre todo a la implementación de políticas educativas, con estrategias de corto alcance como impartir talleres o capacitar, donde lo más relevante es que los docentes apliquen una teoría, propuesta didáctica o política educativa. Otro modelo vincula a la asesoría con el interés práctico, donde la reflexión sobre la práctica docente y la colaboración entre pares son centrales. Este modelo se basa en perspectivas de aprendizaje de índole constructivista, psicogenético o sociocultural, aunque sigue teniendo como centro la implementación de políticas educativas. Un tercer modelo se basa en el interés crítico, donde la asesoría pretende comprender la intervención docente desde una perspectiva histórica, cultural y política, en busca de la transformación social, la igualdad e inclusión desde la educación.

Lo expuesto justifica la presente investigación, que pretende contribuir a analizar intervenciones específicas de asesoría y dar cuenta de *experiencias vividas* de asesoras y asesores sobre su función, lo que permite ubicarla, como parte de la experiencia humana, con sus retos, contradicciones y esperanzas.

Metodología

La pregunta de investigación fue: "¿Cómo son las *experiencias vividas* de asesoría dirigidas a la mejora de las prácticas docentes?". Con el objetivo de analizar la manera en que asesoras y asesores experimentan la relación con el profesorado cuando intentan incidir en la mejora educativa.

El paradigma de investigación es el cualitativo, en tanto "actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales" (Sandín, 2003, p. 123). Este paradigma acentúa la comprensión de las complejas relaciones entre lo que existe (Stake, 1999); es abierto, poco direccionado, naturalista, holístico, descriptivo, inductivo y no generalizable (Hernández et al., 2010). También la investigación retoma elementos de un enfoque fenomenológico, pues su fin es conocer las vivencias de la persona (Aguirre & Jaramillo, 2012); comprender su experiencia en situaciones de vida (Moreno, 2014), donde se analicen ritos, valores y significados (Salinas, 2016). Interesa "la comprensión profunda de la experiencia humana investigada" (Ayala, 2008, p. 410) y analizar la experiencia común de varias personas (Aguirre & Jaramillo, 2012).

La investigación se basa en el planteamiento de Van Manen (2015a y 2015b), quien propone estudiar los significados esenciales de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, en tanto intercambio personal y humano dotado de sentido en la relación con el otro. Interesa reflexionar sobre: "¿Cuál es la *naturaleza* de este fenómeno [...] en tanto que experiencia *esencialmente humana*?" (Ayala, 2008, p. 412).

Como expresa Van Manen, "la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta" (2015a, p. 62), pues esta es sensible al contexto, específica en cada situación y mediatizada por el mundo (Van Manen, 2015a).

Se incorpora la anécdota como dispositivo metodológico, al ser un tipo especial de historia, "como un medio de atrapar la 'esencia' y el significado de sucesos e incidentes que quizá no se pudieran captar con otros métodos. Las anécdotas suelen decirnos algo que tiene relación con el mundo interior de la persona" (Simons, 2011, p. 115); donde lo cognitivo y lo afectivo no están escindidos, sino son parte de la vida humana (Simons, 2011, p. 133).

Las *experiencias vividas* de asesoría son modos particulares de realización, situaciones y objetos con los que se da sentido y significa esta experiencia (Moreno, 2014). "Los investigadores fenomenológicos utilizan el término 'experiencia vivida' para capturar 'la persona encarnada, situada sociocultural e históricamente que habita en un mundo interpretado intencionalmente y vivido de manera significativa'" (Eatough & Smith, citado por Roelsgaard, 2020, p. 110).

Se trata de construir sentido acerca de qué es la asesoría para sus participantes, conforme la viven, la desarrollan y los retos enfrentados, de acuerdo con circunstancias particulares (Aguirre & Jaramillo, 2012).

Informantes e instrumentos

La población participante se conforma por asesores y asesoras de un estado del sureste de México que colaboraron voluntariamente. Se aplicaron dos instrumentos – del 3 de mayo al 20 de junio de 2021 durante la contingencia sanitaria –, un cuestionario

cualitativo y entrevistas individuales. En el cuestionario participaron 54 asesores de un total de 123 en el estado: 68.5 % (37) mujeres y 31.5 % (17) hombres, de 26 a 65 años, quienes trabajan en diferentes niveles y tipos de servicio educativos; 33.3 % laboran en preescolar general, 22.2 % en primaria general, 11.1 % en secundaria general y 9.3 % en telesecundaria, el resto corresponde a otros servicios, como educación física o educación especial.

Otro instrumento fue una entrevista semiestructurada –participaron 12 asesores–, dirigida a indagar en profundidad opiniones, perspectivas, experiencias y percepciones de las personas participantes (Wood & Smith, 2018). Para considerar la fenomenología, se utilizó la “entrevista episódica” de Flick (2004), que supone que las experiencias se almacenan y recuerdan como conocimiento narrativo-episódico y semántico.

En la entrevista episódica se pregunta primero por el conocimiento narrativo-episódico, solicitando a las personas que relaten alguna experiencia o situación vivida vinculada con el dominio, posteriormente, se interroga acerca del conocimiento semántico, a partir de cuestionamientos intencionales y concretos al respecto (Flick, 2004).

Las categorías del cuestionario y de las guías de entrevista fueron:

- Historia de la asesoría en las últimas dos reformas educativas (2013 y 2019).
- Noción de asesoría.
- Proceso de asesoría.
- Experiencia significativa/anécdota en torno a la asesoría.
- Asesoría y mejora de las prácticas docentes.
- Retos de la asesoría para contribuir a la mejora de las prácticas docentes.

Para garantizar la validez de los instrumentos, se recurrió a un jueceo de personas expertas, quienes fueron profesoras de la Universidad Intercontinental Ciudad de México y del equipo estatal de asesoría. Para el análisis e interpretación se recurrió a la triangulación de datos y metodológica, y a la validación del respondiente (Simons, 2011). Esta última refiere “al análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia” (Simons, 2011, p. 184).

Análisis e interpretación de datos

Los datos se codificaron, clasificaron, redujeron, mapearon conceptualmente y se generaron temas propios de los estudios cualitativos (Simons, 2011). Los datos narrativos, derivados de las anécdotas y experiencias vividas, se analizaron con base en Gibbs (2018) –lo cualitativo–, Giorgi (2009) –unidades de sentido– y Booker (2010) –estructuras narrativas de la teoría literaria–.

Los datos narrativos son experiencias de asesoría que, desde la perspectiva de cada asesor o asesora, fue significativa. “La narración o el contar historias [es] uno de los caminos fundamentales en que la gente organiza su comprensión del mundo. En las historias ellos dan sentido a sus experiencias pasadas y comparten su experiencia con otros” (Gibbs, 2018, p. 76). Gibbs (2018) denomina “epifanía” a estas experiencias

que tienen un significado especial en la vida de una persona.

En las narrativas sobre la asesoría se identifican eventos, experiencias, personajes, inicio, desarrollo y cierre, escenario y diálogos, por lo que en su análisis se retomó, también la propuesta de Giorgi (2009), quien propone desde la fenomenología:

Utilizar la *variación imaginativa libre*, que consiste en remover mentalmente aspectos del fenómeno. Si esta eliminación lo modifica y lo vuelve radicalmente diferente, es parte esencial del mismo (Giorgi, 2009). En su propuesta también se descubren significados de la experiencia vivida al responder a la pregunta: ¿Cómo es el fenómeno o la experiencia?, ¿cómo es experimentado? (Giorgi, 2009). Así, el principal sentido de la fenomenología es buscar significados, más que hechos concretos (Giorgi, 2009).

Los pasos seguidos en el análisis son:

1. *Obtener descripciones ricas y concretas acerca de la experiencia vivida de las personas en relación con el fenómeno a indagar.* Se trata de reconocer la estructura de un fenómeno a partir de lo que varias personas han experimentado.

2. *Determinar unidades de sentido;* consiste en grabar, transcribir y analizar las entrevistas, luego leer la descripción completa y determinar las unidades de sentido, las cuales se identifican al:

- Releer atentamente todo el texto.
- Marcar los cambios en la narrativa; los momentos en que se altera el devenir de los hechos.

3. *Transformar la expresión natural de las personas participantes en expresiones fenomenológicas pedagógicamente sensibles;* supone preguntar a los datos acerca del sentido pedagógico de la experiencia –aquí se retoma la idea de tacto pedagógico de Van Manen (2015a)–.

Giorgi (2009) realiza esto por medio de una tabla. En la primera columna se transcribe la entrevista; en la segunda, se reescribe el texto en tercera persona del singular (él, ella), y en la siguiente se atribuye un significado pedagógico a cada fragmento o unidad de sentido.

4. *Descubrir la estructura general de la experiencia vivida.* El análisis se realiza entrevista por entrevista, luego se identifica la estructura común de diferentes experiencias vividas sobre el mismo fenómeno, utilizando nuevamente la *variación imaginativa libre*.

La intención de la fenomenología en Giorgi (2009) es encontrar estructuras, más que esencias, que se conforman a partir de las unidades de sentido identificadas, reducidas en expresiones simples que dan cuenta de su sentido pedagógico profundo.

Es necesario para este análisis tener narraciones, por lo menos de tres personas, ya que con una sola es difícil distinguir entre lo que pertenece a la persona y lo que es propio del fenómeno.

Posteriormente, se integran y sintetizan las experiencias vividas, se determina la estructura del fenómeno (Gill, 2020; Giorgi, 2009). En esto último se retomaron también las estructuras narrativas propuestas por Gibbs (2018) y Booker (2010).

Resultados

A diferencia de lo que se podría suponer, asesoras y asesores tienen diferentes tipos de intervención. No necesariamente actúan igual con todos los docentes y tampoco siguen la misma secuencia de acciones en su trabajo de asesoría. Sus prácticas varían conforme la relación que establezcan con el personal docente, sus necesidades de apoyo y acompañamiento, las posibilidades reales –principalmente de tiempo y disposición– para llevar a cabo la asesoría, y de los múltiples acercamientos y acuerdos que tienen con otros actores educativos como el personal directivo escolar.

Para el análisis siguiente se retoma información de los cuestionarios (indicados con la letra C y número de instrumento) y las entrevistas (E y número). Se identificaron cuatro estructuras de asesoría, las cuales, aunque tienen aspectos en común, se distinguen por su intencionalidad y formas de intervención y, como se señaló, un asesor o asesora puede tener más de un tipo de intervención. Las estructuras narrativas se organizaron conforme a Booker (2010).

Asesoría como búsqueda de sentido

Una asesora relata una experiencia vivida de asesoría con denotado interés y alegría. En una ocasión –expresa– observó con claridad cuál era el impacto de su labor en el aprendizaje de los niños en educación preescolar. Aquella vez, niñas y niños pudieron, después de varios intentos de actividades didácticas sobre habilidades socioemocionales, comenzar a expresar lo que sentían.

En aquella ocasión, educadora y asesora trataron de implementar lo señalado en la guía del Consejo Técnico Escolar, pero no funcionó para niñas y niños pequeños, por lo que ambas decidieron explorar otras actividades. Recordaron la abordada en un curso y decidieron implementarla.

Esta actividad consistía en que niñas y niños tenían que hacer una construcción con cajas de cartón que luego derrumbaban. Enseguida, platicaban qué sentían. La asesora comenta que les dijo: “a lo mejor estar en tu hamaquita, con tu sabanita y tu telita te tranquiliza, pero quizás si hablas con tu mamá y le dices cómo te sientes, te vas a sentir mejor todavía” (E6).

Al organizar y desarrollar juntas esta actividad, la asesora ayudó a que la educadora identificara el impacto de su intervención en el aprendizaje de niñas y niños; cómo una actividad didáctica puede dar unos resultados u otros, pues tenían la ventaja de haber tratado de que los alumnos expresaran sus sentimientos con actividades previas, sin haberlo logrado.

En una *asesoría como búsqueda de sentido*, asesoras y asesores describen el impacto de su labor en el aprendizaje de los alumnos. Explican que la asesoría tiene como intención central un cambio en las prácticas docentes y que esto, al final de cuentas, se advierte en los logros de aprendizaje de niñas, niños o adolescentes.

Otra asesora –ahora de educación primaria– relata cómo desarrolló un taller sobre la estructura de los nuevos libros de texto, el cual partió de una preocupación sentida por los docentes. Planeó acompañarlos en ciertas actividades didácticas. Desde el principio de su intervención, ella buscó atender la cotidianidad escolar y el trabajo

en las aulas, pues solo así –asegura– podría impactar en la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos, a pesar de que esto genere incertidumbre en diferentes actores educativos.

Bueno, experiencia significativa, yo creo que fue trabajar en la capacitación de primero y segundo grados. Lo manejamos tipo taller itinerante, yo iba a las escuelas y ahí les daba el taller. [...] Les gustó mucho a los docentes, porque desconocían la estructura del libro. [...] Después del taller, le dimos seguimiento, entramos a las aulas a observar, revisábamos la planeación, hacíamos la observación de turno, nos tomábamos 15, 20 minutitos al final o a la hora del recreo para platicar con el docente. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué diferencia vieron entre cómo era anteriormente y cómo lo están trabajando ahora? Si externaban que, pues no estaban acostumbrados a trabajar así y les daba miedo que los gritos, las quejas de los papás. [...] Y pues si me hubiera gustado tener resultados al final de dos años, pero pues ahí seguimos todavía intentándolo. (E11)

En este trabajo, quien asesora reconoce que, para impactar en el aprendizaje del alumnado, hace falta fomentar el aprendizaje del personal docente, su comprensión del programa de estudios, dar sentido a la planeación didáctica y explorar otras alternativas de intervención, en una perspectiva de aprendizaje mutuo, donde asesor y docente colaboran (San Martín Cantero, 2021).

Esto fue en un jardín de niños estatal. [...] En un principio trabajamos con el enfoque y las orientaciones didácticas tomando en cuenta sus planeaciones, haciendo ver cómo estaba impactando la metodología del programa y cómo ella lo estaba desarrollando en el aula, a partir de ahí inició las modificaciones en el tipo de actividades, materiales, recursos y evaluación. (C54)

Centrarse en los alumnos supone comprender el programa de estudios en relación con el desempeño docente y cómo esto incide en el aprendizaje del alumnado. Se trata de identificar qué actividades didácticas les interesan, cuáles, no; supone un conocimiento contextual y situado del programa de estudios.

Realicé el acompañamiento a una docente de tercer grado, quien constantemente tenía problemas con las conductas de sus alumnos. Por lo general, se ponían de pie y salían frecuentemente al baño, así que la docente los incentivaba con dulces para tratar de evitarlo. Sin embargo, el aprendizaje no era significativo. Durante seis meses realicé un proceso de acompañamiento cercano que consistió en un diagnóstico de necesidades para analizarlo con la docente y determinar acciones de mejora. En conjunto, revisamos el programa de estudios para rescatar teoría, así como otros materiales educativos. Posteriormente, ella puso en práctica una secuencia didáctica diseñada acorde a las necesidades del grupo, así como actividades lúdicas y de integración para generar ambientes propicios para el aprendizaje. Resultados: menos distracción, mayor participación de alumnos apáticos y mejor organización de la clase. (C36)

Estas experiencias vividas de asesoría suponen una secuencia de acciones similar a esta: "observamos reacciones de los alumnos ante las actividades didácticas propuestas [...] y sacamos conclusiones para las siguientes acciones a realizar" (C5).

En esta secuencia, personal docente y asesor analizan la relación entre la intervención didáctica y lo logrado con los alumnos, para lo cual usan diversos elementos, desde la observación, hasta el diálogo y la revisión de textos, donde el programa de estudios ocupa un lugar central. Se trata de que estos cambios fomenten un aprendizaje significativo en el alumnado.

En estas experiencias vividas, la asesoría busca dar sentido a las prácticas docentes para que sean sensibles a los intereses y las características de niñas, niños y adolescentes, al ayudar a la maestra a reflexionar sobre quién es, reconocer sus cualidades y necesidades, e idear estrategias didácticas que le permitan responder a tales intereses. Se trata de reconocer que todos los alumnos, independientemente de su condición, pueden tener un aprendizaje significativo.

Un asesor narra una experiencia vivida donde una maestra de quinto grado en un Centro de Atención Múltiple trabajaba con varios adolescentes con discapacidad intelectual, física o trastorno del espectro autista. La maestra les ponía actividades infantilizadas. Los alumnos hacían lo que la maestra les pedía. No obstante, al reflexionar sobre su práctica, ella y el asesor abordaron la importancia de trabajar con base en los intereses y capacidades reales de los alumnos; considerar sus emociones y buscar un aprendizaje con sentido para ellos. (C26)

Siguiendo las estructuras narrativas de Booker (2010), la asesoría como búsqueda refiere a un aprendizaje, una meta por la que vale la pena esforzarse para alcanzar un tesoro o tierra prometida, en este caso, un cambio en la práctica docente que con esfuerzo y constancia fomenta un mejor aprendizaje en los alumnos y el propio maestro. Esta búsqueda tiene cierto recorrido narrativo: una llamada, un deseo de cambio; un viaje que supone esfuerzo, no recompensado de manera inmediata; un objetivo lejano, que al final se logra.

Asesoría como resignificación y transformación

Otro conjunto de experiencias vividas de asesoría, narradas por sus protagonistas, se dirigen a la resignificación y transformación de algún elemento de la práctica docente, esto es, su propósito es cambiar concepciones y prácticas del profesorado.

Una asesora platica que, con el colectivo docente, primero identificaron las necesidades de los maestros respecto a la evaluación del aprendizaje, para ello – dice– trabajaron en colegiados en la escuela –pues es la interacción lo que permite la generación de ideas innovadoras (Rey, 2022)– y diseñaron varios instrumentos de evaluación. Esto les permitió reconocer sus concepciones y cambiar su visión, al transitar de ver a la evaluación como una “carga administrativa” a concebirla útil para su trabajo (C27).

Estas experiencias vividas de asesoría son una especie de “revelación”, de transformación de una situación en la que existe cierta confusión inicial sobre qué hacer, la cual, poco a poco y después de una travesía, se modifica, al tener la certeza de hacia dónde caminar, entonces, la situación inicial cambia a una más feliz y plena (Booker, 2010).

En tales narraciones el personal docente, con apoyo de la asesoría, identifica una necesidad o una carencia, usualmente específica y colectiva, con la idea de subsanarla. Hay un objetivo claro, un porqué de la asesoría. Existe un trabajo conjunto para atender tal necesidad y, después de la revisión de materiales, actividades y aplicación de lo aprendido, se obtienen resultados: la práctica docente adquiere un nuevo significado.

Tengo una escuela donde el director es muy aguerrido y un equipo docente muy bien consolidado. [...] Se dan cuenta que un área fuerte para trabajar es la evaluación con enfoque formativo. Entonces, el director solicita el servicio de asesoría a la supervisión. Y, ¿qué hicimos? Revisamos el enfoque de la evaluación, las técnicas e instrumentos, todos los aspectos teóricos. Luego, entramos en la elaboración de algunos instrumentos. Los docentes me decían: "es que anteriormente solo recibía productos y los veía y decía 'sí está bien o no está bien'. Ahora tengo un instrumento, una lista de cotejo, una rúbrica, una escala estimativa, algo con lo que ya puedo ser mucho más objetivo al momento de calificar, al momento de evaluar como tal". (E8)

En estas experiencias vividas de asesoría, los docentes "poco a poco fueron rompiendo esquemas arraigados y reconociendo ciertas prácticas que podían mejorarse" (C23). En estas experiencias el cambio no se da de un día a otro y, a veces, incluso se duda en alcanzarlo:

Esto no se dio desde el inicio, incluso pensé que no se lograría, pero poco a poco conforme las sesiones pasaron y fuimos realizando diversas lecturas y actividades experimentales, se notó el cambio en su actitud en su disposición y en reconocer aquello que pueden mejorar. (C23)

Experiencias vividas que denotan la posibilidad de aprendizaje de maestras y maestros, y cómo este posibilita el cambio de las prácticas docentes.

Asesoría como innovación

Otras experiencias vividas de asesoría suponen incorporar, innovar, más que resignificar y transformar algún elemento de las prácticas docentes. Son narraciones donde sus protagonistas se sienten a disgusto con alguna situación, en términos literarios se podría decir que se encuentran en la "obscuridad", en un estado de cierta infelicidad, momento en el que vislumbran y luchan por un nuevo orden, el cual obtienen al final, no sin ayuda y un constante esfuerzo, gradualmente ven una nueva luz, un camino, más pleno y feliz (Booker, 2010).

Con ayuda del asesor, los maestros deciden incluir algún nuevo elemento en sus prácticas, algo que no hacían antes –aunque sea común para otros docentes–, como puede ser trabajar en equipos o algunas estrategias didácticas –proyectos, rincones o estudios de caso–. Para el personal docente, estas experiencias suponen un "atreverse" un "superar el miedo", pues alguien les acompaña y orienta en el proceso.

En estos momentos de contingencia, en lo que más incidí es en la motivación y la capacitación del uso de herramientas digitales para apoyo del aprendizaje, ya que muchos maestros se encontraban muy desorientados y tenían miedo de usar los medios electrónicos, que desconocían. Fue una labor titánica, pero siento que se logró al 90 % en la zona. (C14)

En este proceso el establecimiento de una relación empática, respetuosa y cálida con el profesorado resulta sustancial.

Un asesor recuerda una experiencia que le dejó gratos recuerdos, platica que en una escuela había docentes con muchos años de servicio y una de las maestras a quien daba seguimiento cercano estaba a punto de jubilarse, ella le decía: "¿para qué me voy a esforzar si ya me voy a jubilar?". Sin embargo, cada vez que el asesor iba a la

escuela la visitaba y observaba su clase, luego platicaban un poco. Siempre tuvieron una relación muy cordial.

Al principio de la asesoría, la maestra se sintió incómoda, pero él como asesor sabía la importancia de ser empático, respetuoso, enfatizar mucho las fortalezas y, antes de opinar, hacer preguntas reflexivas, pues esa era su metodología. El asesor le preguntaba a la maestra cómo se sentía y qué se recomendaría a sí misma si ella fuera la observadora. En muchos aspectos coincidían y, luego, el asesor le cuestionaba: "¿puedo decirle lo que yo observé?".

Una vez, el asesor fue a la escuela y no pasó al aula de la maestra, ella le preguntó por qué, si era bienvenido. Luego, le dijo muy orgullosa: "¿ya vio que estoy poniendo en práctica lo que me recomendó?". La maestra había comenzado a trabajar en equipos, para fomentar la participación. El asesor dice que le dio mucho gusto que la maestra estuviera orgullosa y contenta de lo que estaba logrando. Eso le dejó una buena experiencia, pues sabe que muchas veces, aunque los maestros se esfuerzan y tratan de seguir las recomendaciones no hacen "clic" con el grupo (Eg). Así, estos relatos dejan en claro que el cambio es posible.

Asesoría como redención

El asesor llega a la escuela, como cualquier otra mañana, pero no espera lo que sucederá después. Es un plantel que atiende ahora que inicia su función asesora. Es una escuela focalizada por diversas razones, quizás las relaciones entre el personal docente son poco armoniosas o el liderazgo directivo requiere fortalecerse. Uno de los maestros con quien trabajará ese día se niega a ser asesorado, o por lo menos eso dice la directora de la escuela, aunque el asesor no ha platicado con él todavía:

Uno de los docentes con quienes me tocaba trabajar, se negó totalmente, sin haber hablado conmigo, claro está –porque ya le había informado la directora–. El día que fui a la escuela, el maestro rompió una mesa a patadas, así, molesto, la aventó, o sea, como una forma de protesta. Nunca se dirigió a mí. Nunca, nunca me agredió, nunca me insultó, nunca dijo: "Contigo es el problema", pero la directora y yo lo vimos porque estábamos enfrente de él, en una palapita. La directora me dijo: "Eso lo hizo porque está molesto. Está molesto porque tú le vas a dar acompañamiento, no quiere trabajar contigo, no lo va a hacer". (E8)

El asesor ya conocía al maestro, pues eran de la misma zona escolar. Después del incidente, el asesor prefirió trabajar con otro docente, quien presentó una "Demostración de lo aprendido", junto con los alumnos. El otro maestro –el de la mesa rota– lo vio y quedó impresionado; se acercó a su colega y le pidió los materiales que usó para la demostración. El docente de la actividad le dijo que los materiales eran del asesor.

El maestro –de la mesa–, un poco renuente, le pidió los materiales al asesor: "¿Me puedes prestar el material? –le dijo– me puede servir". El asesor le respondió que los podían revisar juntos. El maestro le contestó: "Si quieres trabajar conmigo, vente mañana a las ocho", y así lo hizo. Esa fue su "entrada" con él –recuerda el asesor–, quien platica que hasta el día de hoy el maestro tiene contacto con él y cree que reconoce su trabajo.

Al inicio fue caótico, rememora el asesor: "Él no quería mi apoyo, ¿para qué insistirle?". Fue hasta después de un tiempo y con el acercamiento de otro maestro que lo

aceptó. El asesor menciona que fue una experiencia significativa y, aunque no ha tenido muchos resultados en lo académico, sí ha habido apertura y colaboración.

Esta experiencia vivida coloca a la asesoría en un plano de *redención*, para Booker (2010) sería la más cercana a un cuento de hadas. Estas historias inician con cierta obscuridad o rechazo para el protagonista, donde el "poder oscuro" cobra fuerza, pero luego hay una redención milagrosa, un hecho que cambia todo y que al final logra que se superen los retos y se alcance la "felicidad".

Para asesoras y asesores este camino no siempre es fácil, hay ocasiones en que los docentes no desean participar en la asesoría por varias razones: creen que afectará su trayectoria profesional (los "malos" maestros reciben asesoría); se les fiscalizará; se centrará en aquello que hacen mal; será administrativa o solo "sellará" su planeación, entre otros argumentos mencionados por asesores.

No obstante, hay asesores que logran la participación del personal docente. La asesoría, poco a poco, construye un camino propio, hasta el punto de que a veces, después del acompañamiento, maestras y maestros siguen buscando al asesor.

La asesoría en ocasiones empieza en un camino inclinado, difícil, quizá porque asesores y asesoras requieren más experiencia para acercarse al personal docente, como dicen algunos.

Un asesor platicó cómo aprendió a observar, a ser sensible a las necesidades del profesorado: "Entonces cometí el error de emitir un juicio antes de hacer todo el proceso, antes de aprender a hacer todo el proceso de asesoría. Dije: 'me voy a enfocar con este maestro'" (E2), pero esa ayuda no fue muy bien recibida, no se deseaba, hasta que por alguna condición se volvió valiosa.

El maestro se da cuenta de que requiere resolver un reto que él solo no puede solventar.

Fue un año de picar piedra, aquí hay un fruto que se llama cocoyol [...]; la semilla del cocoyol es muy dura, romperla, ni con un martillo. Entonces, haga de cuenta que trabajar con el maestro era tratar de partir un cocoyol, para que se abriera era muy difícil. (E2)

Asesor y maestro inician una jornada de aprendizaje mutuo, de superación, donde ambos obtienen algo. El maestro, el orgullo de una práctica distinta, un desafío superado; el asesor, mostrar que su trabajo es valioso. La asesoría como redención es un camino de ambos sentidos; superación de dificultades transmutadas en algopreciado.

Comparación de las experiencias vividas de asesoría

La asesoría como experiencia vivida adquiere sentido en un entramado institucional y social. Aunque las distintas experiencias tienen elementos en común, también hay aspectos que las distinguen. En la Tabla 1 se aprecian estas diferencias.

Tabla 1*Comparación de las experiencias vividas de asesoría*

	Asesoría como...			
	Búsqueda de sentido	Resignificación y transformación	Innovación	Redención
Propósito	Impactar en el aprendizaje del alumnado.	Cambiar algún elemento de la docencia.	Incorporar un nuevo elemento a la práctica docente.	Desarrollar la asesoría con quienes no desean participar.
Origen	Necesidad sentida del docente participante.	Necesidad identificada o carencia detectada.	Necesidad social, como la pandemia, o un cambio curricular.	Interés del maestro, que surge después de rechazar la asesoría.
Contenido	Aspectos sustantivos del aprendizaje del alumnado.	Algún elemento de la práctica docente.	Un aspecto nuevo de la práctica docente que no se ha implementado.	Un reto que se enfrenta por alguna circunstancia profesional, por ejemplo, un examen o problemas con algún alumno.
Características	Colaboración para implementar actividades didácticas que contribuyan al aprendizaje de los alumnos.	Analizar en conjunto, por medio de talleres u otras estrategias, elementos de la práctica docente.	Implementar algún aspecto que al personal docente le causa temor o preocupación incorporar.	El docente es reticente a la asesoría, luego de un periodo, por fin la acepta y resulta beneficiosa.
Desarrollo	Docente y asesora planifican juntos, llevan a cabo las actividades, y evalúan sus resultados.	Personal docente y de asesoría revisan diferentes materiales, discuten y buscan resignificar la intervención docente, a fin de llevar a cabo otras actividades.	A partir del diagnóstico o de un requerimiento social o educativo, el personal docente es auxiliado por la asesora, con base en el diálogo y la reflexión.	Al principio el docente no quiere la asesoría, hasta que se vuelve necesaria por algún reto, lo que permite a la asesora redimir su intervención.
Evidencia	Logros en el aprendizaje del alumnado.	Implementación de actividades o cambio en un elemento de la práctica docente.	Incorporación de un nuevo elemento a la práctica docente.	Continuidad del diálogo con la asesora.

En las narraciones de las experiencias vividas y en la Tabla 1, la asesoría, aunque sea una práctica desarrollada para mejorar las prácticas docentes, tiene características diferentes de acuerdo con el propósito por el que se realice, no solo de parte de la asesora, también por el margen de acción, el diálogo e interacción con el personal

docente, el apoyo que ella recibe de parte de otros actores educativos y de las condiciones de su intervención (tiempos, espacios y disposición, entre otros).

La asesoría es una práctica compleja, no existe en el vacío, sino en un contexto social determinado, en un entramado institucional que le da sentido y que funciona de manera distinta, según el contexto cultural en el que opera.

Conclusiones

Considerando las limitantes de este estudio, algunas reflexiones sobre la asesoría son:

- *La asesoría es contextual, situada y culturalmente significada.* Las prácticas de asesoría se han desarrollado a la par que las prácticas pedagógicas del nivel y sistema educativo donde se insertan; responden a su lógica, organización y discurso. Es difícil imaginar una asesoría como la realizada en educación preescolar se lleve a cabo en educación especial o en educación primaria; por ello la escuela y el aula son espacios privilegiados de formación (Mejoredu, 2023b).
- *La asesoría es diversa y construida en la relación con cada docente.* Cada asesor ha tenido condiciones distintas para desarrollar su trabajo. En las entrevistas hubo quienes dijeron que no la han podido llevar a cabo, y otros consideran han influido en la mejora de las prácticas docentes. Esto depende de varios factores, no solo de la voluntad, la formación y las competencias del propio asesor, sino de la visión de la asesoría en la zona escolar, la tradición pedagógica del nivel educativo, la disposición, confianza y disposición al cambio del personal docente, las condiciones organizativas y materiales que se tengan, las experiencias de asesoría que se hayan experimentado, la posibilidad de construir equipo con el personal de la supervisión escolar, por mencionar algunos.
- *La asesoría es una profesión anclada en la "Zona de Desarrollo Próximo" y el aprendizaje* (Genovez-Aburto & Maguiña-Vizcarra, 2022; Villareal et al., 2015); cuando la asesora ayuda a la docente para desarrollar una actividad que de otra manera no podría hacer sola, de modo que desarrolle habilidades para actuar con autonomía. El asesor apoya al personal docente para realizar ciertas prácticas y cambios que de otra manera no podría realizar, con la idea de que estas transformaciones mejoren su práctica e incidan en el aprendizaje del alumnado (Mejoredu, 2023b).
- *La asesoría requiere afianzar y desarrollar su visión pedagógica –tacto pedagógico–* de modo que adquiera sentido profundo en las escuelas. A lo largo de su historia, la asesoría se ha enfrentado a cuestionamientos constantes acerca de su sentido y la relación que establece con la supervisión escolar, personal directivo y docente; es especialmente vulnerable a los vaivenes históricos y a la necesidad de buscar y justificar de manera constante su existencia e identidad. Así, requiere profundizar en su sentido pedagógico –el tacto pedagógico (Van Manen, 2015a)– y resaltar su aportación para apoyar y acompañar a maestras y maestros en su búsqueda por una mejor educación.

- *La asesoría requiere repensar sus fundamentos y puntos de partida basados en la eficacia escolar, para dirigirse a otros más enfocados a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad. Conviene analizar y cuestionarse por la gramática actual de la asesoría y si resulta adecuada a las necesidades presentes de las escuelas de educación básica. La asesoría está vinculada con nociones de eficacia educativa –lograr la mejora a partir del diagnóstico de necesidades, la implementación de acciones y su evaluación, considerando como base los programas de estudio, la norma–, por lo que puede convenir basarla en discursos más incluyentes, justos y equitativos.*

Se trata de resaltar el valor de la otredad en la asesoría, en tanto práctica que adquiere su sentido ante la presencia de otro u otra, de la preocupación por su aprendizaje y bienestar, lo que coloca en el centro a lo humano y se puede contraponer con la eficacia escolar, donde lo más importante es el logro de una política educativa determinada.

Pensar la asesoría más allá de los márgenes tradicionales de mejora y eficacia, para fortalecerla como una práctica dirigida a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad (¿la asesoría podría contribuir a prácticas educativas incluyentes y atentas a la diversidad e inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela?). En la asesoría no existe un discurso uniforme y totalitario, sino sentidos que se imbrican delimitados por la política educativa y la actuación de los actores que le dan sentido.

Discusiones finales

Conviene reconocer las limitantes de este estudio, principalmente, el considerar a los asesores y asesoras como únicos informantes, por lo que resulta adecuado ampliar la indagación a otros actores. También es importante investigar otros aspectos de la asesoría, ampliando la indagación desde múltiples visiones, escenarios, tramas, actores y metodologías.

Resulta relevante también ampliar el horizonte de interpretación y ubicar la asesoría en contextos más amplios que el de su propia intervención y vincularla, por ejemplo, con el propósito dado a la educación básica, su sentido social y pedagógico, pues de ello depende el foco que tenga la asesoría. El *para qué* de la escuela pública permea de igual manera en el sentido de la asesoría. Si la escuela se inclina hacia lo individual o lo comunitario, lo social y cultural o la competitividad, el cuidado del otro o el triunfo de sí mismo, entre otros dualismos, también la asesoría.

Finalmente, sería interesante explorar la asesoría desde otros paradigmas de investigación que permitan recuperar su riqueza, en especial, planteamientos mixtos que ayuden a significarla con mayor complejidad y también aquellos que la vinculen con las diferentes políticas educativas y el papel que han tenido diversos actores, como los sindicatos en su desarrollo.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La única autora fue responsable de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, y de la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ABERASTURI, E. (2021). Establecer relaciones en las que acompañar los procesos y aprender juntas. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 12, 189-200.
- AGUIRRE, J., & JARAMILLO, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- ARNAUT, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En A. Martínez Olivé (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-27). Secretaría de Educación Pública.
- AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- BOOKER, C. (2010). *The Seven Basic Plots. Why we tell stories*. Continuum.
- CALVO, B. (2007). *Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica*.
- CASTRO, T., & MOYA, M. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial y/o virtual. *Foro educacional*, (39), 37-77.
- CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. DOF.
- CORDERO, G., FRAGOZA, A., & VÁZQUEZ, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 55-71.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GENOVEZ-ABURTO, W., & MAGUIÑA-VIZCARRA, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo del conocimiento*, 7(3), 910-926.
- GIBBS, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications Inc.
- GILL, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. En M. Järvinen & N. Mik-Meyer, *Qualitative analysis. Eight Approches for the Social Sciences* (pp. 73-94). Sage Publications.
- GIORGI, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- JAMINTON, E., AGUILAR, J., VILLEGAS, F., & VÁSQUEZ, C. (2022). Acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una Institución Educativa Pedagógica Pública, Juliaca, La Libertad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(3), 1-10.
- MEJOREDU. (2023a). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028*. Mejoredu.
- MEJOREDU. (2023b). *Nuevas miradas en el acompañamiento. Cuaderno del asesor técnico pedagógico*. Mejoredu.
- MONTES-MIRANDA, A., PÉREZ-DÍAZ, J., & MACEA-GONZÁLEZ, K. (2020). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica. *Revista Gestión, Investigación y Desarrollo*, 5(3), 98-133.
- MORENO, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XX(1), 71-76.
- RESÉNDIZ, N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 34, 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- RESÉNDIZ-MELGAR, N. (2021). Un acercamiento a las investigaciones sobre asesoría y mejora de las prácticas docentes en Iberoamérica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 1-24.
- REY, S. (2022). Acompañando a un maestro. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(31), 7-21.
- ROELSGAARD, A. (2020). Phenomenological análisis and the relationship between researcher and field. En M. Järvinen & N. Mik-Meyer. *Qualitative analysis. Eight Approches for the Social Sciences*. Sage Publication, 95-112.
- SALINAS, M. (2016). La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán. *Aula de encuentro*, 18, 179-203.
- SAN MARTÍN CANTERO, D., SAN MARTÍN AEDO, R., PÉREZ, S., & BÓRQUEZ, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24.
- SÁNCHEZ, J. C., SÁNCHEZ, J. A., & ARRAIZA, A. (2022). Modelo APR: El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 106-117.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- SEP. (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. SEP.
- SICCHA-CUISANO, R. (2021). Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VI(4), 52-62.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- TAPIA, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-15.
- USICAMM. (2021a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica*. USICAMM.
- USICAMM. (2021b). *Oficio de respuesta a la solicitud 331000821000043 sobre cantidad de asesores técnico pedagógicos por entidad federativa de 2015 a 2021*. Unidad de Transparencia de la USICAMM.
- USICAMM. (2021c). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. USICAMM.
- VALENCIA, A., LEDESMA, M., & GUEVARA, H. (2020). Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú. *Revista de investigación científica y tecnológica. Alfa-Centauri*, 1(2), 15-29.
- VAN MANEN, M. (2015a). *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- VAN MANEN, M. (2015b). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Educador.
- VEGA-ÁNGELES, P. (2022). Desafíos en el acompañamiento a la competencia profesional del docente en tiempos de pandemia. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 1-13.
- VERACOECHEA, B., LÓPEZ, H., CABA, G., COLLADO, Y., & NÚÑEZ, B. (2021). Experiencia de acompañamiento pedagógico virtual en el marco de la pandemia Covid 19. *Revista Educación Superior*, XX(32), 115-128.
- VILLAREAL, A., REYES, B., & SOLÍS, A. (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. Pearson Educación.
- WOOD, P., & SMITH, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.