

Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México

/

Models of pedagogical coach and their incidence in coaching proposals for basic education in Mexico

Norma Nélide Reséndiz Melgar

Consultora independiente SEP-UNESCO

Estudiante de doctorado en la Universidad Intercontinental. Ciudad de México

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>

Resumen

El presente texto aborda diferentes modelos de asesoramiento educativo que han tenido presencia en la historia de la educación básica en México, considerando como criterio de clasificación los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas. En primer lugar, se aborda la diferencia entre asesoría con otros términos similares como tutoría, capacitación o dirección, luego se señalan las características de esta asesoría y se aproxima a una noción al respecto. Enseguida, se presentan diferentes modelos de asesoría conforme los intereses mencionados. Estos modelos se analizan de acuerdo con las concepciones de conocimiento, enseñanza, aprendizaje y cambio educativo que proponen. Para terminar, se incluyen algunos comentarios acerca de aspectos a

considerar para mejorar la asesoría en el contexto mexicano tomando en cuenta lo abordado.

Palabras clave: asesoramiento educativo, asistencia técnica en la escuela, desarrollo del profesor, educación básica, modelos educativos.

Abstract

This text is about different models of educational coaching that have had a presence in the history of basic education in Mexico, according to constituent interests of the knowledge of Habermas as criteria of classification. The first content is the difference between coaching with other similar terms, such as mentoring, training or management, then the characteristics of this coaching are pointed out and a notion about it is approached. Next, different models of advice are presented according to the interests considered. These models are analyzed according to the conceptions of knowledge, teaching, learning and educational change that they propose. Finally, some comments are included about aspects to consider improving coaching in the Mexican context what was discussed.

Key words: coaching school, technical assistance at school, teacher development, basic education, educational models.

Introducción

En México, los asesores técnico-pedagógicos han tenido una historia caracterizada por avances, tensiones e imprecisiones, en los que su función ha sido definida y resignificada en múltiples ocasiones, como diría Calvo (2007, p. 1), son “personajes que de alguna manera se han mantenido en la obscuridad dentro del sistema educativo mexicano”.

En los últimos años, la función de estos asesores se ha visto cuestionada de diversas maneras. Se ha dicho que son “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, que “han abandonado las aulas y fueron asignados a labores de apoyo a los centros escolares por favoritismo” (Profelandia, 2014, s.p.), lo cual propició que, en la reforma educativa de 2013 en educación básica en México, se planteara su regreso a las aulas y el acceso a la función por medio de concursos de oposición (Gobierno de México, 2013).

En el desarrollo de esta reforma, se presentaron diversas tensiones en torno a estas figuras, una de ellas fue que, casi al momento de otorgar la promoción a la primera generación de asesores que obtuvieron el cargo mediante concurso de oposición, se invalidó la evaluación de este personal, pues el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) –ahora desaparecido– rechazó los instrumentos de evaluación (Juárez, 2017).

En 2019, con el inicio de una nueva reforma, estos asesores ya no tendrán nombramiento definitivo, pues la función de asesoría será un reconocimiento que se podrá ostentar hasta tres ciclos escolares (Gobierno de México, 2019a).

Estas dificultades de índole laboral se unen a otras relacionadas con la imprecisión de las funciones de los asesores y con que, al parecer, se tiene poca información acerca de la manera en que se concibe y desarrolla el asesoramiento pedagógico en México, así como sobre el modo en que este puede contribuir a la mejora y la equidad educativas.

Estos argumentos impulsaron la realización de este texto, el cual tiene la intención de contribuir a la construcción de un marco teórico para el desarrollo de la asesoría referida. Con esta finalidad, este texto aborda: ¿qué es la asesoría?, ¿qué la distingue de otras

nociones similares, como tutoría, supervisión, dirección y capacitación?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿cuáles modelos de asesoría posiblemente existan? y ¿de qué manera estos modelos se advierten en la asesoría pedagógica dirigida a la educación básica en México?

Para responder a estas preguntas, este texto se organiza en cuatro apartados, siendo el tercero el de mayor extensión. En el primero, se distingue a la asesoría de nociones que pueden ser cercanas, como la tutoría (mentoría) o la supervisión. Enseguida, se hace un acercamiento a la noción de asesoría y sus principales características. Posteriormente, se abordan los modelos de asesoría, organizados según los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, en los cuales se señalan cuáles propuestas de asesoría en México están ligadas con tales modelos y, para terminar, se proporcionan algunos comentarios a considerar en la conformación de un modelo de asesoría adecuado a la realidad mexicana.

Antes de responder a las preguntas anteriores, es necesario advertir que la asesoría es: una “labor profesional en búsqueda de su propia identidad” (Rodríguez, 2004, p. 69); “una de las prácticas profesionales más impredecibles en educación” (Knight, 2007, p. 19); “una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo” (Domingo, 2010, p. 65) y lo que se sabe acerca de esta “es poco e incipiente” (Osses y González, 2010, p. 85), aunado a que en cierto sentido se carecen de evaluaciones y estudios a gran escala acerca de su impacto en el aprendizaje de maestros y alumnos (Osses y González, 2010), por lo que, las respuestas que se proporcionen a las preguntas incluidas previamente tendrán un carácter temporal, pues el desarrollo de este campo es todavía incipiente y la noción de asesoría no es uniforme ni estable (Nieto, 2004).

La diferencia entre asesoría y nociones cercanas: liderazgo, coordinación, tutoría, capacitación y supervisión.

La asesoría, en términos generales, se define como un proceso de acompañamiento que un profesional brinda a otros u otras con la intención de que estos desarrollen ciertas

habilidades que les permitan desempeñarse adecuadamente y obtener mejores resultados en su campo laboral. Aunque, al ser una práctica relativamente reciente puede confundirse con otras, por lo que es conveniente identificar algunas diferencias con estas.

Liderazgo: este consiste en la construcción de una visión y una dirección que indica hacia dónde avanzar, señala el camino y da sentido a las actividades que se llevan a cabo y, cuando este es colaborativo, tales acciones se conforman con otros. El liderazgo impulsa, motiva, inspira, enfoca las tareas y construye propósito, da perspectiva, ayuda a compartir significados y a articular el trabajo en equipo al dirigirlo a planteamientos conjuntos, a la par, vincula la actuación con el sentido profundo y los propósitos de la organización (su misión). Así, la asesoría requiere de liderazgo, pero el liderazgo se puede dar sin proporcionar asesoría (O'Flaherty, 2003; Planchy, 2018).

Dirección o coordinación: se dirige a la implementación de las políticas y los proyectos de la organización, escuela o supervisión, según sea el caso, de manera que se alcancen los objetivos de esta en el tiempo y bajo las condiciones previstas, al lograr que todos sus integrantes realicen adecuadamente su trabajo, colaboren, articulen su actuación y obtengan los resultados esperados (O'Flaherty, 2003; Planchy, 2018). La asesoría apoya a la dirección en el logro de los propósitos y resultados de la organización, pero el asesor no es necesariamente el director, jefe o coordinador del proyecto; aunque, si hay directores que pueden dar asesoría en algún momento.

Mentor o Tutor: este es personal educativo –o de otro ámbito– que cuenta con amplia experiencia y conocimiento en su campo, por lo que contribuye al desarrollo profesional de otra persona con base en su saber sabio, desarrollado a partir de la práctica, el estudio y la reflexión en su esfera laboral. El mentor o tutor es un experto en su área y puede proporcionar ayuda a otras personas para que crezcan en su carrera profesional al compartir lo que sabe, dar consejos, apoyo y proporcionar nuevas perspectivas (O'Flaherty, 2003; Planchy, 2018).

La asesoría y la tutoría son similares en tanto ambas favorecen el desarrollo profesional de otra persona; sin embargo, se diferencian en que la tutoría se sostiene en la experiencia y el saber sabio sobre un ámbito de trabajo el cual es compartido con quien

inicia en su área o espacio laboral, a fin de que este se incorpore con más certezas y apoyo, y la asesoría ayuda a otro a desarrollar capacidades para desempeñarse mejor en una práctica sobre la cual ya tiene experiencia.

Capacitación o actualización: Estas se dirigen a abordar contenidos específicos con el personal, en este caso escolar, enfocados al desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, perspectivas o competencias específicas que tal desconoce o no posee. Refieren a actividades intencionadas, muchas veces planificadas y formales, para lograr determinado aprendizaje vinculado con el desempeño laboral requerido (O'Flaherty, 2003; Planchy, 2018).

La asesoría, la capacitación y actualización tienen puntos en común ya que todas se enfocan al aprendizaje, lo que las distingue, principalmente, es que la asesoría parte de las necesidades del personal en una situación concreta y sobre la que requiere mejorar, mientras la capacitación se dirige a la adquisición de ciertos saberes o competencias que pueden ser predeterminados o necesarios para una función.

Supervisión: Aunque existen diversos enfoques de supervisión o inspección, algunos más académicos, colaborativos y flexibles que otros, esta consiste en términos generales en garantizar que se logren los objetivos de una organización, en este caso, de la escuela o zona escolar, y propiciar que se tomen las decisiones adecuadas que permitan corregir el rumbo de ser necesario, o continuar con ciertas acciones si estas han contribuido a lograr lo esperado. Cabe mencionar que, en la educación básica en México, la supervisión incluye diferentes acciones, una de ellas la inspección propiamente, pero también abarca tareas de asesoría, dirección, capacitación o tutoría, por citar algunas.

La asesoría y la supervisión son dos procesos distintos, ya que la asesoría se enfoca a que los docentes o profesionales en un campo mejoren su desempeño y logren lo esperado, con base en el desarrollo de capacidades y la solución de los retos que enfrentan; en cambio, la supervisión se encarga de apoyar y lograr que los procesos y resultados de la institución favorezcan el alcance de los objetivos –preferentemente de manera participativa y colaborativa–, o si se requiere, se cambie la ruta establecida.

Es importante aclarar que los roles anteriores pueden ser asumidos por una misma persona, por ejemplo, un supervisor escolar llega a desempeñar casi todos los roles anteriores en las escuelas a su cargo, o un asesor también capacita y da tutoría, lo significativo es identificar cuál es la mejor estrategia para apoyar a los docentes y lograr la mejora educativa.

Un acercamiento a la noción de asesoría y sus principales características

Según se habrá advertido, la asesoría tiene elementos en común con diferentes prácticas, pero también cuenta con una identidad propia que se ha construido gradualmente a lo largo del tiempo y gracias a las aportaciones, experiencias y reflexiones de diversas personas. ¿En qué consiste, entonces, la asesoría?

En primer término, conviene aclarar que la noción de asesoría no se encuentra delimitada con claridad, pues “los modelos de asesoramiento están dispersos a través de variedad de ámbitos y enfoques” (Hernández Rivero, 2004, p. 166), lo que vuelve complejo contar con una noción aplicable a todos los tipos de asesoría. No obstante, es posible distinguir algunos elementos que caracterizan a esta práctica, los cuales pueden estar en mayor o menor medida presentes, según el modelo de que se trate. Así, la asesoría:

- Tiene como finalidad *alterar de manera positiva un estado previo existente en una práctica profesional*, en este caso educativa –de enseñanza o de gestión–, lo cual se logra por medio del diálogo, el aprendizaje y el intercambio de experiencias entre quienes participan en esta (Aguilar, 2013; Bonilla, Guerrero, Gutiérrez, Jiménez y Santillán, 2011; Villareal, Reyes y Solís, 2015). Por lo que la asesoría parte del supuesto de que es posible mejorar la educación (Osses y González, 2010).
- Posee un *objetivo de mejora* distinto según el modelo de asesoría que se trate, pudiendo ser: resolver problemas (Bonilla *et al.*, 2011; Nieto, 2004; Villareal *et al.*, 2015); ayudar a un profesional a ser más competente en cierta área o

alcanzar determinados resultados; contribuir a cambiar creencias y conductas (Knight, 2007); desarrollar habilidades profesionales de manera continua (Bonilla *et al.*, 2011); transformar las prácticas educativas (Aguilar, 2013); favorecer la innovación y los procesos de cambio (Bonilla, s.d.); poner en práctica nuevas propuestas curriculares, entre las principales.

- Cuenta con una *relación asesor–asesorado* distinta según el modelo, aunque lo que prevalece es una relación de ayuda o acompañamiento en la que el asesorado es apoyado por el asesor (Aguilar, 2013; Rodríguez, 2004; Villareal *et al.*, 2015); así, la asesoría conlleva la posibilidad de compartir experticia, experiencia y buenas prácticas (Osses y González, 2010). Por tanto, “excluye las funciones puramente prescriptivas, reguladoras o de control” (Hernández Rivero, 2004).
- Se dirige a *incidir en el aprendizaje de los alumnos*, por medio del aprendizaje o el cambio de las prácticas educativas de los adultos que los atienden (St. Clair, 2019), así como a *alcanzar objetivos profesionales* –asuntos o problemas de la práctica profesional–, más que personales (Nieto, 2004; Rodríguez, 2004; Silva, Salgado y Sandoval, 2013), aunque la vida privada influya en la manera de ser maestro o director. Y, cabe aclarar, en la mayoría de los casos, la asesoría no conlleva un trabajo o interacción directa con los alumnos (Nieto, 2004).
- Es *situada y contextualizada*, pues responde a las necesidades, características y situaciones de los asesorados (St. Clair, 2019), por lo que, aunque existan diversos modelos de asesoría, su desarrollo varía según cada situación concreta, lo que hace que tal asesoría sea impredecible en cierta forma (Villareal *et al.*, 2015). Y, a pesar de ser obvio, habrá que precisar que el asesor no padece el problema o la necesidad por atender. Adicionalmente, la incidencia de la experiencia de los asesorados en la asesoría varía según el modelo.
- Implica un *saber experto de parte del asesor* (Villareal *et al.*, 2015), aunque su área de experticia puede ser muy variada pudiendo ligarse con: un área o disciplina del currículo, liderazgo, gestión escolar, cambio educativo, desarrollo

infantil o adolescente, contenidos, enfoque y orientaciones pedagógicas de los planes y programas de estudio; uso y aprovechamiento de recursos para la enseñanza; diseño de estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje (Bonilla *et al.*, 2011), por mencionar algunos. Si bien, el saber experto del asesor pueda no afectar la relación de horizontalidad entre este y el asesorado (Rodríguez, 2004; Villareal *et al.*, 2015).

- Impulsa y promueve *cambios en las prácticas educativas*, pero están fuera de su alcance aquellos que tienen que ver con problemas de orden estructural, por ejemplo, ausencia continua de maestros, falta de normatividad, escasez de recursos financieros, selección de docentes, etcétera (Bonilla, s.d.).
- Supone el *diálogo*, el cual a veces, y según el modelo, puede llegar a la colaboración profesional entre colegas (Bonilla, s.d.) o a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Bonilla *et al.*, 2011; Osses y González, 2010; Villareal *et al.*, 2015).

De ahí que Domingo (2010, p. 69) señale que “la función asesora puede concebirse de muy diversas maneras en función de los parámetros de referencia con los que se observe, lo que da pie también a distintos modelos de actuación”. Ahora bien, si se desea contar con una definición más clara de la asesoría, puede servir la que proporciona este mismo autor, no obstante que, como se verá más adelante, se ubica en un modelo específico.

[La asesoría es] *La facilitación de los procesos de mejora en la escuela [o de las prácticas educativas], para estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan sus prácticas.* (Domingo, 2010, p. 69).

Modelos de asesoramiento

En este apartado se abordan algunos modelos de asesoría organizados conforme los intereses humanos fundamentales o constitutivos del conocimiento de Habermas, es decir, el interés técnico, el práctico y el crítico (Grundy, 1998); de estos se atenderá, en especial, la manera en que interpretan las nociones: conocimiento, aprendizaje, enseñanza y cambio educativo, retomando algunas de las categorías de análisis de Hernández Rojas (2008).

Sin embargo, es preciso aclarar que, cuando se abordan los modelos de asesoría, sucede algo similar a la noción de esta; se carece, todavía, de una clasificación unívoca y las analizadas dependen del criterio que utilice el autor o autora para ordenar dichos modelos, por lo que es común encontrar varias clasificaciones de estos. No obstante, se considera un “modelo” de igual manera que Nieto (2004, pp. 149-150):

Empleamos el término modelo en el sentido de marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento, para determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar elecciones y guiar la acción para emprender por las partes implicadas. Los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultarnos útil a efectos de simplificar y caracterizar de modo comprensivo realidades muy variadas y diferentes entre sí. Desde este punto de vista, un modelo establece argumentos posibles y límites normativos acerca de lo que se considera racional y aceptable en un momento dado sobre una línea de actuación determinada. Puede calificarse entonces como un modo de ver y afrontar un problema o situación.

Así, se puede coincidir con Domingo (2010), acerca de que la asesoría se clasifica, según estos criterios:

- *Por el saber del asesor*, en esta, la asesoría se organiza en: por *contenidos/especialista*, donde el asesor es experto en un área, o *generalista*, cuando el centro es dinamizar el trabajo del grupo asesorado.
- *Por el estilo de actuación del asesor*, en la cual la asesoría llega a ser *directiva*, si el asesor guía la actuación para resolver el problema, o *indirecta*, cuando los maestros toman las riendas del proceso de mejora y el asesor los apoya en este.
- *Por la ubicación del asesor*, que puede ser *interna*, cuando el asesor pertenece a la propia institución, o *externa*, si este no forma parte de aquella.
- *Por el papel asumido en el desempeño de la práctica profesional*, aquí Domingo, (2010), distingue tres modelos, el primero, al que nombra de *intervención*, en el que el asesor emprende acciones externas, puntuales, sistemáticas y programadas con base en un diagnóstico clínico; el de *facilitación*, donde el asesor ofrece diversos recursos para la solución de los problemas, y el de *colaboración* que se basa en la actuación conjunta entre asesor y asesorados, además de tender a la integración de equipos.
- *Por el grado de estructuración e integración de las propuestas*, en la cual Domingo (2010) también presenta tres modelos: de *servicios*, cuando la asesoría atiende cada necesidad de manera aislada e independiente; de *programas*, en la que esta integra y coordina programas, aunque estos pueden coexistir de manera desarticulada y sobrecargando a los maestros, y el modelo *programa* donde la asesoría articula y da continuidad al proceso de mejora educativa en torno a un propósito común.

Al igual que Domingo (2010), otros autores han hecho clasificaciones propias de los modelos de asesoría, tomando como base otros criterios; por ejemplo, Shein (citado por Villareal *et al.*, 2015), divide estos modelos en: *adquisición de servicios*, el cual es un asesoramiento especializado y externo dirigido a la solución de problemas concretos; *doctor-paciente*, que se basa en un diagnóstico experto, en la identificación del problema y sugerencias de solución, y de *proceso*, donde la asesoría es principalmente

colaborativa y se enfoca a la comprensión y actuación en un ámbito problemático específico.

En México, una clasificación muy utilizada es la de Nieto (2004), quien plantea tres modelos: *intervención*, cuando el asesor diagnóstica el problema y propone alternativas de solución; *facilitación*, en el cual el asesor guía y apoya a los profesores para que reflexionen sobre su práctica, la diagnóstiquen, planteen e implementen vías de solución, y *colaboración*, en el que asesor y asesorados aportan ideas y buscan resolver la situación de manera conjunta.

Aunque, finalmente, como coinciden Domingo (2010), Nieto (2004) y Villareal *et al.* (2015), el modelo a utilizar depende de las necesidades y características de los docentes asesorados y la relación mantenida con el asesor, considerando que:

Los modelos deberían funcionar más como variantes estratégicas desde las que entrar e iniciar procesos que como modelos puros de acción. Al adquirir cada uno de ellos pertinencia y posibilidad en función de otras variables, probablemente lo más rentable es que, siguiendo la lógica de ubicarse como colega técnico (por lo tanto, experto en algo concreto y en procesos), quien asesore actúe y parta del modelo, situación o acción (posible, demandada, necesaria) como excusa para iniciar desde ahí un proceso de desarrollo. A partir de allí, con una mayor perspectiva, el modelo debería, progresivamente, virar hacia otros posicionamientos de asesoría crítica propios de un enfoque colaborativo, constructivista y de procesos [...], para concretar y que se desarrolle su programa de autorrevisión y mejora, dentro de la zona de desarrollo próximo de cada institución o equipo. (Domingo, 2010, p. 73).

Podrá suponerse, entonces, que al analizar las prácticas de asesoría pueden coexistir en el quehacer de un mismo asesor diferentes modelos y esto sea beneficioso para las necesidades que pretenda atender. Aunque, en el marco de este texto, es conveniente proponer una clasificación que, en parte, considere las ya abordadas y tome como criterios los utilizados en otros contextos como el de diseño curricular, es decir, una

clasificación de los modelos de asesoría orientada por los intereses humanos fundamentales.

En tal sentido, primero conviene aclarar que la asesoría se puede considerar como parte de las prácticas educativas y, en tal sentido, estas:

No existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, [...], hablamos, no de leyes naturales universales, sino [de] creencias y valores. (Grundy, 1998, p. 22).

Ahora bien, los intereses humanos fundamentales refieren a la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas, la cual expresa la manera en que se manifiesta la racionalidad, aquello que se distingue como conocimiento y las categorías mediante las cuales este se organiza (Grundy, 1998, pp. 25-26). En tal sentido, Habermas considera tres intereses constitutivos básicos: técnico, práctico y emancipador o crítico.

Los modelos de asesoría vinculados con el interés técnico

Según se mencionó, para analizar los modelos de asesoría y ubicarlos en algún tipo de interés se tomarán en cuenta las creencias, los valores y la manera en que se concibe el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo en cada uno, en tanto sea posible distinguir tales aspectos en los modelos.

El interés técnico, como se sabe, tiene una orientación básica dirigida al control y gestión del medio y se relaciona con un pensamiento hipotético-deductivo, esto es, busca predecir a partir de la observación y la experimentación, además de explicar (Grundy, 1998, pp. 27-29). Así, “el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1998, p. 29).

De lo anterior, se desprende que en este interés:

La enseñanza es vista como una actividad lineal donde las conductas del profesorado son consideradas ‘causas’, y el aprendizaje del alumnado ‘efecto’. Se enfatizan las acciones del profesorado frente a los juicios profesionales, describiendo la enseñanza como la identificación de series de conductas discretas reproducibles de un profesor o profesora a otro u otra, y de una clase a la siguiente. Esta forma de investigar [o en este caso de asesorar] se asocia con la visión de un profesorado técnico, cuyo papel es poner en práctica los hallazgos de la investigación tradicional. (Latorre, 2003, p. 9).

En este interés, el conocimiento se ve como algo sistemático y cuenta con cuatro propiedades fundamentales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado (Schön, 1998, p. 33). Asimismo, el conocimiento, junto con la investigación y la ciencia, proporcionan las bases y técnicas para diagnosticar y solucionar los problemas de la práctica (Schön, 1998, p. 35). Concepción que guiará las propuestas de intervención –en este caso– del asesor. Por tanto, en estos modelos de asesoría, el primer paso será que los docentes comprendan teorías, referentes o técnicas vinculados con el problema (por ejemplo, el contenido de los programas de estudio) y después apliquen las habilidades que se desprenden de la teoría (Schön, 1998, p. 37).

Lo anterior, como se habrá identificado, se basa en una epistemología positivista (Schön, 1998, p. 40), donde la “práctica profesional es un proceso de *resolución* de problemas” (Schön, 1998, p. 47, en cursivas el original) en los que la teoría se utiliza como referente central para su atención. Por ello, en los modelos de asesoría vinculados con el interés técnico prevalecen planteamientos afines al positivismo, en los que se considera que:

- Los principios desprendidos de la teoría son aplicables a todas las situaciones, escenarios y problemas;
- La enseñanza –y en ese sentido, quizá la asesoría– consiste en proporcionar contenidos e información al alumno o docente;

- El aprendizaje es visto como un cambio de conducta, en el cual el alumno tiene un nivel de actividad restringido y si se piensa en la asesoría, el docente asesorado;
- El cambio consiste en la aplicación de lo propuesto por la teoría y este se evalúa en tanto cumpla con los objetivos propuestos desde tal teoría.

Así, en los modelos de asesoría vinculados con el interés técnico, el centro está en la aplicación de lo prescrito, conforme el diagnóstico efectuado, los objetivos establecidos y el cambio es de carácter individual (Hernández Rojas, 2008, pp. 91-97).

En este interés se pueden ubicar modelos de asesoría dirigidos principalmente a la implementación de reformas, programas y proyectos educativos, en los que el saber reconocido como valioso es el de la propuesta pedagógica en turno, la cual requiere que los maestros la apliquen para obtener el resultado esperado. También, en este interés se encuentran los modelos de asesoría que tienen la intención de aplicar una estrategia didáctica, probar un materiales o llevar a cabo cualquier planteamiento que requiere seguirse con cierta precisión.

Aunque aquí cabe una aclaración, el hecho de que estos modelos de asesoría tomen como saber valioso el que proviene de la investigación, la política educativa u otro, no supone que los maestros sean pasivos, no participen ni opinen, pueden hacerlo, pero básicamente se trata de que el saber central e importante, es el determinado fuera del contexto escolar propio, y el principal fin de la asesoría es aplicar lo propuesto por otros para lograr el cambio deseado.

Algunos ejemplos de los modelos de asesoría centrados en el interés técnico son:

- Los planteamientos de asesoría técnica pedagógica en México dirigidos a la implementación de reformas y programas educativos, usualmente acompañados de talleres donde se indica qué hacer para lograr el cambio educativo.

- El modelo de adquisición de servicios planteado por Shein, en el cual el asesor proporciona información o ayuda a solucionar cierto problema con base en conocimiento especializado (Villareal *et al.*, 2015).
- El modelo doctor-paciente, también propuesto por Shein, en el que un especialista diagnóstica, identifica el problema y propone una solución, a partir de un saber experto (Villareal *et al.*, 2015).
- El modelo de intervención, planteado por Nieto (2004) que es parecido al de doctor-paciente, pues el asesor también diagnóstica y propone soluciones al problema que él o ella identifica.
- El modelo de asesoramiento instruccional (*instructional coaching*), en el que importa que los maestros “puedan elegir e implementar intervenciones basadas en la investigación que ayuden a los estudiantes a aprender más efectivamente” (Knight, 2007, p. 13); además, de que implica un modelamiento de parte del asesor, de manera que los profesores “puedan ver cómo luce una correcta intervención” (Knight, 2007, p. 33).
- El modelo de asesoramiento directivo, el cual, de acuerdo con Aguilar (2013), se enfoca al cambio de conductas, donde el asesor es considerado como un experto en estrategias, contenido y quien comparte su experticia al proporcionar recursos, hacer sugerencias, modelar lecciones o mostrar al maestro de qué manera hacer algo.

Como se mencionó, ningún modelo por sí mismo da respuesta a todas las necesidades de los maestros y de la asesoría; no obstante, asevera Aguilar (2013, p. 22), los modelos ligados con el interés técnico llegan a tener poca eficiencia en relación con resultados a largo plazo, la internalización de prácticas y el desarrollo de aprendizajes duraderos, pues no se enfocan a la capacidad de aprender, reflexionar, tomar decisiones o explorar nuevos modos de hacer las cosas.

En resumen, en los modelos de asesoría centrados en el interés técnico el punto de partida y de llegada es el saber experto, y el cambio educativo se da cuando los maestros aplican los resultados o preceptos de una teoría, investigación o política educativa.

Los modelos de asesoría vinculados con el interés práctico

Como se precisó, para ubicar un modelo de asesoría dentro de un tipo de interés se tomó en cuenta el modo en que se conciben ciertos elementos como conocimiento, enseñanza, aprendizaje o cambio educativo. Enseguida se abordan estas características en relación con los modelos vinculados con el interés práctico.

El interés práctico, de acuerdo con Grundy (1998, pp. 30-34), se dirige a la comprensión y se basa en la necesidad humana fundamental de vivir en el mundo y formar parte de él. Este interés responde a la pregunta: ¿qué debo hacer? (Grundy, 1998, p. 30), por lo que se enfoca a la realización de la acción correcta en un ambiente concreto. En este contexto, la emisión de juicios sobre lo que se hace resulta central, además de la comprensión de su significado con el "fin de dar sentido al mundo" (Grundy, 1998, p. 33). El interés práctico se puede definir como "un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basada en una concepción consensuada del significado" (Grundy, 1998, p. 32).

Usualmente, este interés se asocia con actividades profesionales prácticas, es decir, con aquellas que se caracterizan por su "naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ellas conflictos de valor" (Latorre, 2003, p. 19) y con la práctica reflexiva, en la cual:

Las acciones del profesional también producen cambios inintencionados que proporcionan nuevos significados a las situaciones. La situación replica, el profesional escucha, y al apreciar lo que está oyendo reestructura la situación una vez más. [...]. En esta conversación reflexiva, el esfuerzo del profesional para resolver el problema reestructurado produce nuevos descubrimientos que requieren una nueva reflexión desde la acción. El proceso gira en espiral a

través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla. (Schön, 1998, p. 126).

Lo cual, como se verá más adelante, se expresa con claridad en ciertos modelos de asesoría y de profesionalización de la docencia, en los que la resolución de problemas, la creatividad, la responsabilidad por las propias decisiones y actos, se sostienen en un compromiso moral por lo que se hace y en la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción de manera casi permanente, en tal sentido: “formar a un practicante reflexivo es ante todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y la experiencia” (Perrenoud, 2004, p. 23).

Con base en estos elementos se pueden identificar modelos de asesoría vinculados con el interés práctico, los cuales consideran planteamientos próximos a las ciencias histórico–hermenéuticas, en los que la interpretación de la acción descrita en registros, "puede interpretarse de manera semejante a la utilizada para tratar cualquier otra forma de material textual" (Grundy, 1998, p. 31), además, de tomar en cuenta que:

- El contexto, la situación particular y la experiencia son relevantes para comprender el problema relativo a la práctica;
- El conocimiento se construye a partir de la acción que el sujeto realiza frente al objeto de conocimiento;
- La enseñanza, y probablemente también la asesoría, consiste en generar un contexto estimulante y favorecedor para el aprendizaje, donde los maestros y directivos, para el caso de la asesoría, tengan la oportunidad de llevar a cabo actividades interesantes y motivadoras que les ayuden a cambiar sus esquemas o *habitus*, por medio del diálogo, la discusión y la resolución cooperativa de situaciones problemáticas;
- El aprendizaje a su vez es visto como una actividad autoestructurante y constructiva del conocimiento (Hernández Rojas, 2008),

- Y, el cambio educativo refiere a la transformación del sistema o esquema de acción, el cual atiende lo que hay de común en las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción y del *habitus*, este se define como:

Con Bourdieu podemos llamar habitus al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en momento de su vida. El habitus se define como un: [...] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. (Bourdieu, citado por Perrenoud, 2004, p. 38).

En resumen, en el interés práctico el centro está en la reflexión sobre la acción, dirigida a lograr aquello que cada uno considera adecuado conforme la situación concreta.

En este interés se ubican modelos de asesoría enfocados a procesos de mejoramiento continuo, basados en la reflexión sobre la práctica y en la atención de los problemas que de esta se desprenden.

Algunos ejemplos de los modelos de asesoría vinculados con el interés práctico son:

- En México, el asesoramiento académico en el aula de Villarreal *et al.* (2015, p. 67), el cual se enmarca en el aprendizaje situado, "la reflexión en la práctica, la resolución de problemas y una interacción horizontal entre asesores y docentes".
- También en este país, el modelo de asesoría a las escuelas o ciclo de asesoría de Bonilla *et al.* (2011), en el cual:

La asesoría a las escuelas consiste, básicamente, en el diálogo sistemático entre profesionales de la educación para conocer y analizar las principales problemáticas educativas, identificar sus posibles causas, especialmente las relacionadas con la organización escolar, la dirección y la enseñanza, además de diseñar alternativas de intervención que ayuden a superarlas.

Este diálogo se sustenta en la colaboración y el interés por el aprendizaje de quienes integran la comunidad escolar. Asimismo, permite recuperar los saberes y experiencias de los docentes y propone el desarrollo continuo de sus capacidades profesionales para atender las diversas problemáticas que surgen en el cada vez más complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Bonilla et al. (2011, p. 57).

De este modo, para Bonilla (s.d., p. 19), la asesoría es un proceso de colaboración profesional entre colegas, orientado a superar problemas de la práctica docente y a mejorar el aprendizaje de los alumnos, así como a promover condiciones favorables de gestión y organización escolar.

- El modelo de asesoramiento del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica (SISAAE) —antes Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)—, propuesto por la Secretaría de Educación Pública mexicana, el cual tiene entre sus propósitos:

Mejorar las prácticas docentes, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas en el trabajo del aula y de la escuela, en un marco de equidad, inclusión y reconocimiento a la diversidad. (Gobierno de México, 2019b, p. 12).

Asimismo, este Sistema se enfoca a la búsqueda y construcción conjunta de propuestas de mejora, además de basarse en la observación, la recolección de información, el análisis y la reflexión del trabajo que los docentes y técnico docentes realizan con los alumnos (Gobierno de México, 2019b, p. 36).

- El modelo de asesoramiento para la educación inclusiva e indígena, propuesto por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública y basado en el perfil del asesor técnico pedagógico nacional (emitido

antes de la vigente Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros), así como en los lineamientos del Sistema antes referido, pero que cuenta con recursos y estrategias propios, en los cuales se precisa que: “la práctica profesional de la asesoría ha de considerarse como un proceso de aprendizaje que propicia la reflexión del trabajo de los docentes, del director de la escuela y del propio ATP [asesor técnico pedagógico] y el Tutor” (Gobierno de México, 2015, p. 40).

- El modelo de consulta como asesoramiento de proceso de Shein, citado en Villarreal *et al.* (2015, p. 46), en el que asesor y asesorados participan en actividades colaborativas, dirigidas a que los docentes perciban, comprendan y actúen sobre un ámbito problemático de su entorno que contribuya a mejorar la situación.
- El modelo de facilitación de Nieto (2004, p. 156), que se centra en el punto de vista de los docentes asesorados y donde el asesor actúa como apoyo o guía para propiciar la reflexión sobre la práctica de estos.

Y el de Aguilar (2013), también llamado de facilitación, en el que el aprendizaje se propicia por medio de la reflexión, el análisis, la observación y la experimentación, donde el asesor ayuda al maestro a construir nuevas habilidades, conocimientos y creencias, y cuyo concepto central es la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, pues:

Se trata de que el asesor apoye al maestro a fomentar habilidades que puede lograr con la ayuda de otra persona, pero que no puede realizar de manera independiente todavía. Por tal motivo, la asesoría proporcionan acompañamiento o andamiaje [scaffolding] para que el maestro desarrolle estas habilidades. (Aguilar, 2013, p. 23).

- El modelo de colaboración, en el cual asesor y asesorados, en igual estatus, aportan ideas, toman decisiones y se enfocan a resolver la problemática detectada en una relación de ayuda mutua (Nieto, 2004, p. 160).

- El modelo de asesoramiento coactivo de Withworth, Kimsey-House y Sandahl's citado por Knight (2007, p. 9), donde la persona asesorada se ve de manera integral, atendiendo aspectos como su salud, finanzas, relaciones, crecimiento personal, espiritualidad y recreación, de modo que los asesorados tengan una vida balanceada y efectiva, donde asesor y asesorados actúan de manera colaborativa y reflexiva.
- El modelo de asesoramiento cognitivo de Costa y Garmston, también citado por Knight (2007, p. 10), dado que se basa en el cambio de las creencias que orientan las conductas, a través de la reflexión sobre la experiencia y el diálogo con otros.
- El modelo de asesoramiento propuesto por Domingo (2010, p. 69), el que se caracteriza por ser constructivista, colaborativo, respetuoso de las realidades y posibilidades de las escuelas, centrarse en el currículo y en las prácticas de enseñanza, y dirigirse a la mejora.

Como se advierte, los modelos de asesoría vinculados con el interés práctico se caracterizan por enfocarse a la mejora continua, con base en la solución de los problemas que los maestros identifican en su práctica pedagógica, por ello, el contexto escolar, la reflexión sobre la práctica y la colaboración, llegan a ser elementos centrales en estos modelos. Adicionalmente, estos modelos se dirigen al desarrollo de aprendizajes entre quienes participan en la asesoría, por lo que, perspectivas de aprendizaje de índole constructivista, psicogenético o sociocultural, son tomados frecuentemente como referentes para la intervención asesora.

Los modelos de asesoría vinculados con el interés crítico

Para abordar estos modelos, nuevamente se recurrirá a las categorías utilizadas en los anteriores y se abordará de qué manera se entiende el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje o el cambio educativo en estos. Categorías que, como se precisó, son retomadas en parte de Hernández Rojas (2008).

El interés crítico o emancipador, como se recordará, está ligado a un sentido de justicia e igualdad humanas, y se ocupa centralmente de la *potenciación*, es decir,

De la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. (Grundy, 1998, p. 38).

En este interés,

La educación no es una actividad técnica, neutral y apolítica, despreocupada de los problemas morales, sociales y políticos, como aparece en la racionalidad técnica, ni tampoco un proceso para ilustrar a los profesores sobre sus valores y prácticas. Para esta perspectiva la educación es vista como una actividad comprometida con los valores, sociales, morales y políticos, donde la política educativa debe propiciar las condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa. (Latorre, 2003, p. 20).

Los principales referentes de los modelos de asesoramiento vinculados con este interés se desprenden de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la perspectiva crítico-social de Carr y Kemmis, los planteamientos de John Dewey, Paulo Freire y Henry Giroux (Latorre, 2003; McLaren, 2005), en los que:

- El conocimiento es visto desde una perspectiva histórica, cultural, política y ética, y se dirige a la construcción de esperanza y al compromiso por los oprimidos de la sociedad. Así,

Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela –o en cualquier lugar– nunca es neutral ni objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas

particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. (McLaren, 2005, p. 267).

- La enseñanza –y quizá también la asesoría– se sostiene en una dimensión moral y en la necesidad de una reconstrucción crítica de la relación educativa, fundamentada en la transformación social, la solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y la eliminación de las condiciones que propician el sufrimiento humano, así como en una relación de reciprocidad, igualdad y aprendizaje mutuo entre maestro y alumnos.
- El aprendizaje cuestiona los supuestos de la educación y las relaciones de poder que en esta se ejercen, por lo que se enfoca a dar poder al sujeto en el acto educativo.
- Y el cambio educativo es visto más allá de una institución escolar en lo particular, al advertir el trasfondo social, político, histórico y cultural de esta, y al reconocer que los problemas educativos son más que simples hechos aislados o producto de la intervención de algunos individuos, pues desde esta perspectiva, individuo y sociedad están inextricablemente entrelazados, de tal forma que uno no se entiende sin el otro (McLaren, 2005, pp. 255-304).

En síntesis, el interés crítico o emancipador tiene como núcleo la comprensión histórica, cultural y política de los sucesos, su finalidad es la transformación social en un marco de justicia e igualdad, donde las exclusiones de diverso tipo y las causas del sufrimiento humano tiendan a eliminarse.

En este interés se ubican, al parecer, pocos modelos de asesoría, ya que en el caso de México la mayoría provienen de propuestas gubernamentales, o bien, se enfocan a procesos de mejora educativa ubicados principalmente en la intervención didáctica del maestro con los alumnos; no obstante, es posible dar un ejemplo al respecto:

- El modelo de asesoramiento transformacional de Aguilar (2013), (*transformational coaching*), pues en este, la autora propone ayudar a los maestros a analizar su intervención desde la perspectiva de sistemas, considerando la visión personal que estos tienen acerca de su trabajo educativo, el departamento e institución donde laboran, las personas que trabajan en ellos, el sistema educativo y el sistema social en el que se ubica esta institución, aspectos históricos y políticos del contexto, de modo que no se culpe a un grupo de personas en lo particular acerca de los problemas que enfrentan las escuelas.

Es posible que existan otros modelos de asesoría vinculados con el interés crítico, probablemente desarrollados en contextos locales, no obstante, en la indagación realizada este fue el único modelo que se logró identificar.

Comentarios finales: hacia la definición de un modelo de asesoramiento pedagógico pertinente para la realidad educativa mexicana

Como se señaló al inicio de este texto, la asesoría pedagógica en México se ha enfrentado a diversos retos y tensiones, los cuales han puesto el acento en cuestiones de índole política y han dejado de lado, por lo menos en ciertos momentos de la historia de esta función, la definición de propuestas, recursos y estrategias adecuadas a la complejidad y diversidad de condiciones y contextos escolares.

Si bien, la atención a las condiciones laborales de los asesores es un aspecto nodal para asegurar la calidad de su intervención, resulta insuficiente para que su labor contribuya a la mejora y transformación educativas, se requiere que esta práctica cuente con un saber y marco de actuación propios. En ese sentido, es conveniente que los estudios y propuestas que se realicen en torno a la asesoría consideren:

- El papel de la asesoría en los procesos de mejora y transformación educativos, estableciendo supuestos y estrategias específicos para lograr lo que se espera de esta, lo cual incluye vincularla con otro tipo de acciones como: formación, actualización y capacitación, evaluación y diseño de materiales.

- El establecimiento de sentidos y propósitos específicos para la asesoría –pocos, delimitados, posibles y deseables– que contribuyan a guiar la práctica hacia aquello que es deseable, dadas las condiciones y características de la educación en México.
- El fomento de mayor cantidad de propuestas y modelos de asesoría que tomen en cuenta los contextos locales y superen la visión de que la transformación educativa, se centra únicamente en la mejora de aspectos didácticos y de reflexión sobre la práctica. Así como sean pertinentes a los contextos laborales, educativos, sociales, culturales y geográficos de las escuelas, ampliando la diversidad de opciones para el asesoramiento.
- El impulso de mayor cantidad de investigaciones y estudios acerca de las prácticas de asesoría, de modo que se identifique con más claridad el saber y las habilidades puestas en juego en la relación asesora y de qué manera esta puede incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por medio del apoyo a los maestros que los atienden.
- La difusión de experiencias y la creación de redes de asesoría que contribuyan al análisis de los procesos que se llevan a cabo con maestros y directivos, de modo que esta práctica pueda avanzar con base en la experiencia y el saber que de esta se genera en el país.

Financiación

Sin financiación.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Elena (2013). *The Art of Coaching. Effective Strategies for School Transformation*. Estados Unidos de Norteamérica: Jossey-Bass.
- Bonilla, Oralia (S. d.). *La asesoría a la escuela*. México: SEP.
- Bonilla, Oralia; Guerrero, Cuauhtémoc; Gutiérrez, Héctor; Jiménez, Pedro y Santillán, Marco (2011). *Función de alto riesgo. La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. México: Ediciones SM.
- Calvo Pontón, Beatriz (2007). *Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://cort.as/-MBzK>.
- Domingo Segovia, Jesús (2010). Comprender y direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación* (54), pp. 65-83. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a03.pdf>
- Gobierno de México- Presidencia de la República (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Presidencia de la República.
- Gobierno de México- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2015). *Perfil de desempeño del asesor técnico y el Tutor para la educación inclusiva e indígena*. México: SEP.
- Gobierno de México- Presidencia de la República (2019a). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México: Presidencia de la República.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b). *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica*. México: SEP.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hernández Rivero, Víctor (2004). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. En: Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP-Octaedro, pp. 167-182.

- Hernández Rojas, Gerardo (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Juárez Pineda, Erick (2017, 13 de agosto). Rechaza INEE instrumentos de evaluación para asesores técnico-pedagógicos. En *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/rechaza-inee-instrumentos-de-evaluacion-para-asesores-tecnico-pedagogicos/>
- Knight, Jim (2007). *Instructional coaching. A partnership approach to improving instruction*. Estados Unidos de Norteamérica: Corwin Publishers.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Nieto Cano, José Miguel (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En: Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP-Octaedro, pp. 147-166.
- O’Flaherty, Craig (2003). Coaching versus Mentoring versus Leading versus Managing. *Centre for coaching*. Recuperado de: https://www.centreforcoaching.co.za/images/stories/o_vs_vs.pdf
- Osses, Alejandra y González, Clemencia (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En: Cristián Bellei, Alejandra Osses, y Juan Pablo Valenzuela (coord.). *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia*. Chile: Ocho Libros Editores, pp. 81-128.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.
- Planchy, K. (2018). *Managing as a Coach*. Estados Unidos de Norteamérica: University of California.
- Profelandia (2014, 6 de marzo). Asesores Técnicos Pedagógicos deberán presentar examen: SEP. *Profelandia*. Recuperado de: <http://cort.as/-MCaP>.

- Rodríguez Romero, María Mar (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En: Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP-Octaedro, pp. 69-88.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Silva Peña, Ilich; Salgado Labra, Isabel y Ana Sandoval (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa* (43), pp. 240-255.
- St. Clair, Sherry (2019). *Coaching Redefined. A guide to leading meaningful instructional growth*. Estados Unidos de Norteamérica: International Center for Leadership in Education.
- Villareal, Ana Luisa, Reyes, Blanca Emilia y Solís, Alicia (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. México: Pearson Educación.