

Un acercamiento a las investigaciones sobre asesoría y mejora de las prácticas docentes en Iberoamérica

/

An approach to research on coaching and improvement of teaching practices in Latin America

Norma Nélide Reséndiz Melgar

Asesora pedagógica independiente

Estudiante de doctorado en la Universidad Intercontinental A. C.

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.719>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva comparada, la manera en que se investiga la asesoría en diferentes países de Iberoamérica de habla española (2015-2020). Inicialmente, se expone la relación entre asesoría, cambio educativo y mejora escolar, a fin de comprender las investigaciones examinadas.

Posteriormente, se abordan tales investigaciones. En éstas se identificó que la mayoría se basan en un paradigma cualitativo y que sus principales objetos de estudio son los procesos y la forma en que se lleva a cabo la asesoría, la sostenibilidad de ésta en el tiempo, y la figura del asesor (competencias, formación, etcétera).

Luego se exponen características de las asesorías investigadas como sus enfoques y formas de organización. Finalmente, se concluye que la asesoría, a pesar de las diferencias entre contextos y países, tiene como núcleo pedagógico el acompañamiento.

Palabras clave: Asesoramiento educativo, Asesoría educativa, Asesoría pedagógica, Mejora escolar, Eficacia escolar, Educación básica.

Abstract

This article aims to analyze, from a comparative perspective, the way in which counseling is investigated in different Spanish-speaking countries of Iberoamerica. Initially, the relationship between counseling, educational change and school improvement is exposed, in order to understand the research examined.

Subsequently, such investigations are addressed. In these it was identified that the majority are based on a qualitative paradigm and that their main objects of study are the processes and the way in which counseling is carried out, its sustainability over time, and the figure of the advisor (competences, training, etc.).

Then, characteristics of the consultancies investigated are exposed, such as their approaches and forms of organization. Finally, it is concluded that counseling, despite the differences between contexts and countries, has accompaniment as its pedagogical core.

Key words: Educational counseling, Pedagogical counseling, School improvement, School effectiveness, Pedagogical coaching, Basic education.

1. Introducción: La asesoría, el cambio educativo y la mejora escolar

Hace más de una década Claudia Romero (2007) narró “El caso de la escalera vacía”, situación paradigmática para un equipo de asesores en Buenos Aires, Argentina. Por medio de ésta, la autora mostraba algunos desafíos de la escuela secundaria en procesos de democratización, al transitar de una institución “para pocos” a una “para todos”, además de abordar los retos de un cambio sistemático, perdurable, centrado en los procesos, los resultados y la escuela en conjunto.

El caso narrado por Romero (2007) acontece a finales del siglo XX, en una escuela secundaria pública ubicada en una zona céntrica de la ciudad, en un antiguo e histórico edificio, de grandes dimensiones y magnífica arquitectura de principios de siglo.

A pesar de lo majestuoso del edificio, la escuela tenía múltiples problemas, que hacían al colectivo docente añorar los tiempos pasados, cuando “todo fue mejor”. Cada año la escuela tenía menos alumnos, aumentaba el fracaso y la reprobación escolares, muchos estudiantes acumulaban faltas, repetían año y construían historias de una escolaridad frustrada e irregular que los llevaba a abandonar la escuela...

Pero en sí, los alumnos no abandonaban la escuela, por lo menos, no físicamente, durante la jornada escolar permanecían sentados en su majestuosa escalinata –símbolo arquitectónico que mostraba lo elevado del conocimiento, el camino hacia la cima de la educación. Todos los días, chicas y chicos permanecían puntualmente, de la hora de entrada a la salida, sentados en aquella escalera. De vez en cuando, el portero exclamaba: “Quiero la escalera vacía”. No obstante, esos alumnos dejaban transcurrir ahí el tiempo. La escuela los convocaba socialmente, sin embargo, no era capaz de retenerlos ni lograba que aprendieran. Había malestar entre directivos, docentes y alumnos.

Frente a lo anterior, los supervisores, el equipo de asesoramiento de la región y la dirección de la escuela trataron de revertir la situación. Tres años después del desarrollo de varios proyectos, del cambio de la situación institucional y el incremento del clima de innovación, por fin, la escalera estuvo vacía.

La narrativa de este caso nos muestra algunos elementos paradigmáticos de las características de la asesoría pedagógica de fin de siglo y quizá también de nuestros

tiempos. Una asesoría que responde a las necesidades y problemas reales enfrentados por la escuela; problemas vinculados con procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos y cuya resolución requiere la participación e implicación de los actores educativos, principalmente, directivos y maestros. En síntesis, una asesoría que conlleva el desarrollo de proyectos e innovaciones que incidan en las prácticas educativas y supongan un cambio en la forma de operar de las escuelas (Romero, 2007).

Esto es, en palabras de Romero (2007), la *gramática* con que hemos creado y recreado, pensado e implementado el cambio educativo en últimas décadas. Todo inicia, por lo regular, con la detección de necesidades o diagnóstico. A estos primeros pasos le siguen, el delineado de objetivos, metas e indicadores, el diseño de alternativas y la definición de caminos de actuación, entre los que se encuentra la asesoría proporcionada a los actores educativos. Luego está el trazado de responsabilidades, recursos y tiempos disponibles, seguido del continuo monitoreo que nos hará saber si el camino recorrido lleva a buen puerto: sí el mapa o plan elaborado tuvo las coordenadas adecuadas para guiarnos al cambio esperado y prometido.

Pensar la asesoría es pensar también el cambio educativo. La asesoría tiene sentido en tanto contribuya a mejorar la organización y las prácticas escolares, y en ese sentido, el aprendizaje de los estudiantes (Romero, 2007). Exploremos, en seguida, un poco más esta relación.

1.1. La asesoría y los movimientos de mejora, eficacia y mejora de la eficacia escolar

Todavía en las librerías “de viejo” o de libros usados de la capital mexicana encontramos algunos ejemplares que recuerdan políticas educativas anteriores. Uno de ellos –muy famoso en su momento– es el *Vademécum del maestro de escuela primaria* (Velázquez, 1993), que tuvo más de veinte ediciones desde su primera publicación en la década de los setenta del siglo pasado. Al igual que sus homólogos en medicina, tal Vademécum contenía nociones elementales, en este caso, saberes básicos y normativos que requería un director o un maestro de

educación primaria en su labor cotidiana. Entre estos saberes se encontraba el Plan de trabajo de la escuela, el cual, precisaba tal fascículo:

[...] es indispensable y debe expresar el conjunto de propósitos concretos, posibles de realizar en un tiempo determinado. Para que el plan que se formule sea funcional, debe apoyarse en la situación actual de la escuela, aunada a lo que se haya hecho el año anterior y con lo que se proponga realizar en el año escolar. (Velázquez, 1993, p. 163)

El director de la escuela, como autoridad responsable –y en herencia de las concepciones educativas de décadas pasadas– era a quien le correspondía elaborar dicho plan, el cual sería herramienta para el mejoramiento de la institución desde un punto de vista técnico, administrativo, social y material (p. 163).

Sin embargo, desde hace varios años, se ha abandonado la idea –por lo menos en teoría– de que el director es el único responsable de la escuela, dando paso a planteamientos provenientes de los movimientos de eficacia y mejora escolares, donde la asesoría comienza a cobrar relevancia.

1.1.1. Asesoría y eficacia escolar

Ambos movimientos –mejora y eficacia escolares–, de acuerdo con Muñoz, et al. (2001), toman a la escuela como unidad básica y persiguen fines comunes, como favorecer que ésta sea un lugar idóneo para lograr la calidad educativa. Aunque en ciertos planteamientos difieren.

El movimiento de eficacia escolar tiene el propósito de incrementar el rendimiento de los alumnos y ha sido desarrollado principalmente por investigadores, además de tener escasa aplicación práctica, a saber de tales autores. Quienes también aseguran que este movimiento, al ser más explicativo que descriptivo, busca identificar los factores clave que generan diferencias respecto a la eficacia de las escuelas.

En México, este movimiento tuvo gran influencia –y quizá también en Latinoamérica–, sobre todo a raíz de la publicación de un cuadernillo por parte de la Secretaría de Educación Pública titulado *Características clave de las escuelas efectivas* (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998), el cual resaltaba factores que contribuían al incremento del rendimiento de los alumnos: liderazgo, visión y

objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, trabajo colegiado, entre otros (Cornejo y Redondo, 2007; Ríos y Villalobos, 2012).

Las ideas que proponía este texto tuvieron amplia aceptación en las escuelas mexicanas, por ejemplo, en las reglas de operación del programa federal Escuela Segura se leía: “Asistencia técnica.- Conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento que integran el servicio de asistencia técnica y se brindan al personal docente, directivo y de supervisión escolar para mejorar la práctica profesional y la *eficacia* de las escuelas” (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2014, cursivas añadidas) y muchas, sino es que todas, las estrategias dirigidas a los planteles educativos en tal país consideraron uno o varios factores de los señalados por este movimiento, dejando de lado, a veces, la idiosincrasia, la cultura o las características particulares de las escuelas.

1.1.2. Mejora escolar

Poco después arribó al contexto educativo mexicano y de otros países latinoamericanos el movimiento de mejora escolar, el cual, curiosamente, se interpretó con los planteamientos del movimiento anterior, por lo que llegaron a confundirse a veces. El movimiento de mejora escolar tiene un fin eminentemente práctico y se enfoca, sobre todo, a que los propios actores educativos –y entre ellos, obviamente, asesoras y asesores– definan, a partir de diferentes estrategias, como diagnósticos, las necesidades que enfrentan los alumnos y las prácticas educativas, con la intención de modificar la situación existente considerando la particularidad de cada caso. Así, la mejora escolar tomará más en cuenta a los participantes, sus creencias, su cultura y el contexto (Cornejo y Redondo, 2007; Escobedo, Sales y Traver, 2011; Hallinger y Heck, 2010; Mas Ruiz y Torrego, 2014; Muñoz, et al., 2001; Murillo y Krichesky, 2012; Ocaño, Jiménez y Glasserman, 2015; Ríos y Villalobos, 2012).

1.1.3. Mejora de la eficacia escolar

Con el tiempo, ambos movimientos se unirán de forma algo natural, pues el primero, el de eficacia escolar, ayudará a identificar factores para intervenir dentro de las

escuelas, los cuales llegan a ser muy utilizados como referentes por asesoras y asesores, como es el trabajo colegiado, la participación de las familias en la educación de sus hijos o el liderazgo del personal directivo y, el segundo, el de mejora escolar, fomentará el diálogo, el diagnóstico y la participación a fin de alcanzar el cambio educativo considerando tales factores. De ahí que, como se verá enseguida, estos movimientos –juntos o separados– serán un marco de actuación de los asesores pedagógicos, ya sea de manera implícita o explícita (Cornejo y Redondo, 2007; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Muñoz, et al., 2001).

1.2. Asesoría pedagógica y mejora de las prácticas educativas

La asesoría, como señalamos al principio de esta introducción, tiene sentido en tanto contribuye a la mejora de las prácticas educativas y éstas, a su vez, al aprendizaje de los alumnos o, en otras palabras, la asesoría tiene por propósito acompañar al personal directivo y docente en la construcción de mejores ambientes de aprendizaje, participación e inclusión de alumnas y alumnos (Ríos y Villalobos, 2012).

Sin embargo, a pesar de que lo anterior parece obvio ante nuestros ojos, la asesoría ha tenido también otros propósitos, en ocasiones inclinándose hacia lo administrativo y, en otras más, sobre lo académico. Cuando la asesoría tiende a la mejora de las prácticas educativas, ésta se caracteriza por ciertos rasgos (Ríos, Maturana, Almonacid, Shink y Jaramillo, 2010):

- Colocar a las escuelas y las prácticas de los actores educativos al centro de su intervención. Esto supone cierto reconocimiento –a veces explícito y otras tantas oculto– de que la mejora escolar requiere del aprendizaje de los adultos en la escuela, del cuestionamiento y deconstrucción de sus creencias, saberes y prácticas, sin cuya modificación, poca mejora habría que esperar.
- Reconocer los saberes e importancia de la participación de los actores educativos, pues las prácticas descansan en quienes somos, lo que creemos, sabemos y buscamos, además de las condiciones que tenemos para desarrollarlas.

- Planificar y dar intencionalidad a la asesoría de manera negociada y conjunta, pues si lo que se espera alcanzar es poco preciso o errático, será difícil de lograr.
- Ser flexible, adaptarse al contexto y a la emergencia de situaciones imprevistas que forman parte de la vida cotidiana escolar y de los devenires de la política educativa.
- Centrarse en los alumnos y sus necesidades de aprendizaje. Aunque a veces el perfeccionamiento de las prácticas docentes o la aplicación de un programa sean el foco de la asesoría, conviene dar un paso más y tomar a alumnas y alumnos como centro, sus aprendizajes, la creación de ambientes acordes para ellos, su inclusión y que sean el referente inicial y final de la asesoría (Hallinger y Heck, 2010).

De este modo, como señalamos al principio de esta introducción con el caso de “la escalera vacía”, la asesoría se ha configurado como una práctica con una gramática propia, aunque caracterizada por cierta incertidumbre e imprecisión, que busca su lugar y reconocimiento. En este camino, gradualmente se han incorporado otros referentes para la asesoría, como la igualdad de oportunidades y de género, el aprecio a la diversidad, la importancia de generar espacios de intercambio y colegialidad entre docentes y directivos, la búsqueda compartida de soluciones a problemas enfrentados por más de una escuela, las relaciones humanas como factor clave de la asesoría, la resolución de conflictos, el diálogo, la capacidad de escucha, entre otros.

Visto de esta manera, la asesoría supone más que una estrategia específica de intervención única e invariable, sino una forma de pensar y actuar que atiende la singularidad del cambio en cada contexto escolar. Con esta mirada, enseguida nos aproximaremos a la manera en que se ha indagado la asesoría durante los últimos cinco años, en diferentes países de habla española en Iberoamérica.

2. Objetivo

La introducción revisada permite reconocer algunas de las formas en que se ha concebido la asesoría y su intervención pedagógica en las escuelas; sin embargo,

todavía nos pueden quedar algunas dudas acerca de cómo se investiga la asesoría en diversos contextos y lo que sabemos respecto a ésta.

Estas razones justifican el objetivo de nuestro estudio, que consiste en:

Analizar la manera en que se indaga la asesoría (metodología, objetivos, dimensiones de análisis, entre otros) en diversos países de Iberoamérica de habla española y las conclusiones respecto a ésta, durante el periodo de 2015 a 2020.

3. Metodología

Hace casi cinco años, antes de la pandemia por la Covid-19, Salinas (2016) recuperaba el siguiente testimonio en una entrevista con un(a) asesor(a):

Son cuestiones que ya deberíamos ir asimilando, si yo quiero ser asesor, entonces tengo que también demostrar que tengo las habilidades, los conocimientos y las aptitudes necesarias para llegar a serlo [...]. El proceso de autoselección es por convicción, si no todos los maestros pueden ser asesores, hay algunos que sí pueden serlo y quizás necesitan la condición y la oportunidad que les puede dar la capacitación. (pp. 191-192)

La cuestión es de qué tipo de asesoría hablamos, cuáles son las habilidades, los conocimientos y las aptitudes necesarias para ser asesor, y en el marco de nuestro objetivo: ¿qué sabemos respecto a la asesoría y la investigación que se realiza sobre ésta?

En principio, explorar las bases de datos y localizar información sobre la asesoría puede ser un reto, pues es nombrada de diferentes maneras según el contexto y país o región. Así, en este caso y para realizar la exploración, se tomaron algunas decisiones a fin de delimitar el objeto de estudio.

La búsqueda se realizó únicamente en español, por ser lengua franca en la región de interés, y las palabras clave fueron: *asesoramiento educativo*, *asesoría educativa* y *asesoría pedagógica*. Además, se limitó la indagación a los últimos cinco años –de 2015 a 2020– y solo se revisaron textos relativos a investigaciones en educación básica (preescolar, primaria y secundaria o sus equivalentes) y que contuvieran datos empíricos, por ello, se excluyeron los estudios bibliográficos, históricos y documentales. Además, tampoco se consideraron los documentos reflexivos, ensayos o descripción de proyectos, entre otros. El acento se colocó en identificar: objeto de estudio, pregunta de investigación, objetivos, enfoque, metodología y

resultados obtenidos. Los buscadores utilizados fueron: Redalyc, Dialnet, Google académico, Scielo, Comie, Base, La Referencia y Redic.

Los resultados de esta búsqueda se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 1. Resultados de la búsqueda

Palabras clave	Asesoramiento educativo, asesoría educativa o asesoría pedagógica							
Periodo	2015 a 2020							
Países	Tipo				Adscripción autores/as			
País	Total de textos	Tesis	Artículo	Ponencia	Maestro	Centro o instituto de investigación	Universidad	Sin dato
					Escuela normal			
Argentina	1		1				1	
Chile	4		4				4	
España	2		2				2	
México	9		4	5	2	1	5	1
Nicaragua	1	1					1	
Perú*	2	2					2	
Total	19	3	11	5	2	1	15	1

Palabras clave	Asesoramiento educativo, asesoría educativa o asesoría pedagógica				
Periodo	2015 a 2020				
Países	Nivel educativo				
País	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación Básica. No específica nivel	Sin dato
Chile		1		2	1
España			1	1	
México	1	2	1	5	
Nicaragua		1			
Perú*	1	1			
Total	2	6	2	8	1

* En el caso de Perú se localizaron otras tesis sobre asesoría, pero ésta se dirige a directivos únicamente por lo que no se consideraron en este estudio. [Elaboración propia]

En tales búsquedas y, conforme los criterios estipulados, se identificaron 19 textos sobre la asesoría pedagógica como objeto de estudio; 58% fueron artículos, 26% ponencias y 16% tesis, en un universo de seis países, la mayoría latinoamericanos, siendo México y Chile donde, al parecer, se realizaron más investigaciones sobre el

tema. Es importante aclarar que toda búsqueda tiene límites y alcances, por lo que es posible que haya otros materiales.

Según observamos en la Tabla 1, las y los investigadores están adscritos, principalmente, a ámbitos universitarios, centros e institutos de investigación. Aunque, en el caso de México resalta la participación de maestros, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo, y para Perú, la Universidad Nacional de San Agustín, cuenta con varios materiales sobre asesoría desarrollada por personal directivo en sus escuelas. Tales indagaciones están ubicadas en educación básica, siendo la educación primaria el principal nivel educativo indagado.

Tabla 2. Bibliografía revisada

País	Bibliografía revisada sobre investigación en asesoría por país
Argentina	Rosales, Jakob, Ripoll y Pelizza, 2018.
Chile	Carrasco y otros, 2019; Garay y Bórquez, 2014; Ríos y Villalobos, 2016; Soto, Figueroa y Yáñez, 2017.
España	Monge y Torrego, 2018; Roca, Armengol, Huerta y Onrubia, 2019.
México	Ayala y Jiménez, 2017; Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016; Cruz, Bazán y Castellanos, 2017; Luna, Cano y Espino, 2017; Morales y Reyes, 2019; Ponce, Valencia y Torres, 2019; Saldaña y Mata, 2018; Salinas, 2016; Vértiz, 2019.
Nicaragua	Valle, 2016.
Perú	Quintana, 2015; Soto y Camacho, 2015.

[Elaboración propia]

Considerando estos elementos iniciales, en el análisis se utilizaron como guía planteamientos de la educación comparada; esto es, buscar lo similar y lo diferente entre los casos conforme ciertas categorías, de modo que sea posible distinguir elementos acerca de la asesoría propiamente y cómo se indagada sobre ella, y lo que es propio de cada contexto educativo, lo cual nos permita comprender y conocer mejor este fenómeno (Olivera, 2008; Pérez, 2007; Villalobos, 2002).

4. Resultados

Para comprender qué y cómo se indaga acerca de la asesoría en diferentes contextos, utilizaremos algunas categorías propias de la investigación. Conoceremos primero cuáles son las perspectivas teóricas y metodológicas de referencia, luego exploraremos cómo se recopila y analiza la información obtenida, a qué

conclusiones llegan investigadoras e investigadores acerca de la asesoría y qué tipos y enfoques de acompañamiento identifican en sus estudios. Para terminar, en el apartado 5, nos encontraremos algunas conclusiones acerca del sentido de la asesoría.

4.1. Perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas en las investigaciones sobre la asesoría

Un aspecto que llama la atención en los estudios analizados es que la mayoría son cualitativos, inclinándose hacia la investigación-acción y el estudio de casos, aunque también hay indagaciones que se definen sólo como cualitativas o pertenecientes a la teoría fundamentada, la narrativa o la hermenéutica. Únicamente dos estudios tienen una perspectiva distinta, uno de corte cuantitativo, no experimental, y otro mixto, descriptivo no correlacional.

A raíz de lo anterior, en general, los tipos de muestra son propios de los estudios cualitativos, siendo: intencional, de participantes voluntarios, de expertos, de casos tipo y de bola de nieve. En un caso, participó la planta docente completa, pues el estudio se realizó en un solo centro escolar. Para los estudios cuantitativo y mixto, la muestra fue probabilística.

Siguiendo este camino, las técnicas utilizadas para la obtención de datos, en orden de mayor a menor frecuencia de uso, fueron: entrevista a profundidad (11 estudios), observación (9), cuestionario (6), análisis de documentos (3), grupo de enfoque (2) y diario de campo (2) y, en los estudios cuantitativo y mixto, se privilegió el cuestionario.

Algo que resulta interesante es que en tres casos se diseñó y puso en marcha la asesoría con la finalidad de analizarla y estudiarla, ya que de manera previa al estudio ésta no se realizaba. En el resto, los otros 16 casos, la asesoría se desarrollaba antes de la indagación. Las tablas siguientes nos ayudan a comprender mejor estos datos. La primera muestra la perspectiva teórica y metodología utilizada.

Tabla 3. Perspectiva teórica y metodológica

Países	Perspectiva teórica		
País	Cuantitativo	Cualitativo	Mixta
Argentina		1	
Chile	1	3	
España		2	
México		9	
Nicaragua			1
Perú		2	
Total	1	17	1

Países	Metodología							
	Cualitativa						Cuantitativa	Mixta
País	Estudio de caso	Investigación acción	Teoría fundamentada	Narrativa	Hermenéutica	Sin Datos	No experimental	Descriptivo-correlacional
Argentina	1							
Chile	1					2	1	
España	1					1		
México	2	3	1	1	1	1		
Nicaragua								1
Perú		2						
Total	5	5	1	1	1	4	1	1

[Elaboración propia]

La Tabla 4 resume las técnicas utilizadas para recopilar la información y otra pregunta de particular interés: ¿la asesoría se creó específicamente para indagarla y documentarla?

Tabla 4. Técnicas para recopilar información y diseño de la asesoría

País	Técnicas para recopilar información*						
	Entrevista a profundidad	Grupo de enfoque	Observación	Análisis de documentos	Cuestionario	Diario de campo	Sin Datos
Argentina			1	1			
Chile	2	1			1		1
España	1		1		1		
México	6	1	4	2	2		
Nicaragua	1		1		1		
Perú	1		2		1	2	
Total	11	2	9	3	6	2	1

País	Se creó la asesoría de manera intencional para documentarla		
	Sí	No	Sin Datos
Argentina	1		
Chile		3	1
España		2	
México	2	7	
Nicaragua		1	
Perú		2	
Total	3	15	1

*Da un total mayor a 19, porque varios estudios utilizaron más de una técnica.

[Elaboración propia]

En síntesis, advertimos que las investigaciones identificadas sobre la asesoría son mayoritariamente cualitativas, la principal técnica utilizada es la entrevista y, en algunos de casos, la asesoría se desarrolló específicamente para indagar sobre ella.

4.2. Objetivo y dimensiones de análisis en las investigaciones revisadas

Un siguiente elemento que da luz acerca de cómo se investiga la asesoría es el objetivo de las investigaciones analizadas. Éste se puede agrupar en tres conjuntos. El primero son los estudios que indagan sobre las intervenciones del asesor y el proceso de asesoramiento. Luego están las investigaciones que se preguntan acerca de sí la asesoría y los procesos de mejora escolar que ésta impulsa son sostenibles. Finalmente, se encuentran aquellas que abordan la figura del asesor, como: su identidad, formación, significados o recursos para la asesoría. De este modo, hay tres horizontes temáticos en las indagaciones: proceso de la asesoría; sostenibilidad y sentido de la asesoría, y figura del asesor.

Al voltear la mirada hacia las dimensiones de análisis que se utilizan en estas indagaciones, distinguimos, en correspondencia con lo anterior, que, cuando se abordan las intervenciones del asesor y el proceso de asesoría, se cuestiona acerca de las estrategias, las concepciones de asesoramiento, las tareas y las actividades que realiza el asesor, así como la participación y la colaboración entre asesor y docentes.

Sí, en cambio, el centro del estudio es la sostenibilidad de la asesoría y su contribución a la mejora escolar, las dimensiones o categorías de análisis refieren a la reflexión y la evaluación de la asesoría y, en el caso del tercer tema –la figura del asesor– se identifica, por ejemplo, su formación, actividades cotidianas o competencias. Esto se advierte en la tabla siguiente.

Tabla 5. Objetivo y dimensiones de análisis

Periodo	Objetivo			
País	Intervenciones de los asesores/ procesos de asesoramiento	Sostenibilidad de mejora/ incidencia de la asesoría en la mejora escolar	Significado / identidad / formación / recursos discursivos del asesor	Sin Datos
Argentina	1			
Chile	2	1	1	
España		1	1	
México	4	1	2	2
Nicaragua		1		
Perú		1	1	
Total	7	5	5	2

Periodo	Dimensiones/categorías de análisis					
País	Colaboración/ participación asesor-docentes	Proceso de asesoría/ Estrategias/ Concepciones	Sostenibilidad/ Características de la mejora educativa	Evaluación de la asesoría/ Reflexión sobre la función	Características del asesor (formación, competencias, otros)	Sin Datos
Argentina	1	1				
Chile	1	2	1	1		
España		1	1			
México	2	3		1	1	1
Nicaragua		1				
Perú		1				
Total	4	9	2	2	1	1

[Elaboración propia]

Así vemos, que hay cierta inclinación a indagar especialmente acerca de los procesos de asesoría, las concepciones que se tienen sobre ésta y de qué manera incide en la mejora escolar, aunque esto último en menor medida.

4.3. Análisis de datos y conclusiones de las investigaciones sobre asesoría

Como esperaríamos, el análisis de datos de los diversos estudios tiene correspondencia con la metodología utilizada. Cuando son estudios cualitativos se utilizan principalmente categorías de análisis, aunque también están presentes otras estrategias, como el entrecruzamiento de categorías centrales y el modelo de análisis de interactividad, este último, utilizado sobre todo en la relación asesor-docente. Y, en el caso del único estudio cuantitativo identificado, pruebas estadísticas.

En cuanto a las conclusiones hay diversas perspectivas. En un extremo, se plantea que la asesoría es un proceso colaborativo que contribuye a la resolución de problemas en las escuelas y, en ese sentido, tiene un impacto positivo. Sin embargo, en cerca de la mitad de los estudios se concluye que no existen condiciones para llevar a cabo la asesoría en las escuelas, por causas diversas, como falta de tiempo, de recursos o disposición de los docentes, lo cual se acentúa para México. En otros casos, aunque se considera que la asesoría es positiva, también se plantea que su influencia se desvanece cuando el asesor se retira de las escuelas, lo que dificulta su sostenibilidad en el tiempo.

Tabla 6. Análisis de datos y conclusiones

País	Análisis de datos				
	Por categorías	Prueba estadística	Entrecruzamiento de categorías centrales	Modelo de análisis de la interactividad	Sin datos
Argentina					1
Chile	2	1	1		
España	1			1	
México	5				4
Nicaragua					1
Perú	2				
Total	10	1	1	1	6

País	Conclusiones*			
	Asesoría proceso colaborativo de resolución de problemas	Asesoría tiene un impacto positivo	Asesoría como practica diversa/contextualizada/ compleja. Las escuelas no cuentan con condiciones para la asesoría	Asesoría/mejora se desvanece en cuanto se retira el asesor/Asesoría tiene poco impacto en la mejora a largo plazo
Argentina	1		1	
Chile		1	2	3
España	2	1		
México		2	8	
Nicaragua				1
Perú		2		
Total	3	6	11	4

* En ocasiones se llega a más de una conclusión por estudio.

[Elaboración propia]

4.4. Tipos de asesoría indagados en las investigaciones

Quizá a partir de los puntos anteriores, quede pendiente una pregunta central: ¿qué tipo de asesoría se indagó en cada caso? Las asesorías analizadas en los estudios difieren, básicamente, en dos aspectos. Uno, cómo se organiza la asesoría y, el otro, el enfoque con que se desarrolla.

En la organización de la asesoría se identifican:

- *Asesoría individual externa.* Donde un asesor individual –que no labora en el plantel escolar– acompaña a un solo maestro de la escuela, a todo el colectivo docente o a los directivos de una zona o región escolar.
- *Asesoría de un equipo externo.* Un equipo de asesores externos acompaña a un equipo de maestros de una misma escuela, quienes pueden ser una parte del colectivo docente, o bien, todo el personal docente del plantel, incluyendo al director o la directora escolar.
- *Asesoría de un equipo interno.* En la cual los asesores son el director o un coordinador de área de la propia escuela, quienes acompañan al colectivo docente.
- *Asesoría de un equipo mixto (interno y externo).* Aquí, el equipo de asesores se conforma por el o la directora del plantel –elemento interno– y asesores externos a éste, que acompañan a todo el colectivo docente de la escuela.

Como se observa, aunque la asesoría varía en diferentes aspectos, lo más común es que ésta se dé a todo el colectivo docente y que la proporcione un equipo, más que un asesor en lo individual.

4.5. Enfoques de asesoría explorados en las investigaciones

También resulta significativo identificar cuál es el enfoque con que se proporciona la asesoría conforme los estudios analizados. Así se tiene, al retomar lo que vimos en la primera parte de este artículo, que la asesoría se desarrolla con cuatro finalidades distintas. En la primera, lo importante es *lograr la mejora escolar*, por lo que el asesor o asesora acompaña a los docentes en la realización de diagnósticos, planes

de trabajo y resolución de los retos que tiene la escuela para favorecer el aprendizaje de alumnas y alumnos. En segundo lugar, están los estudios que señalan como centro de la asesoría la *implementación exitosa de un programa educativo* –usualmente diseñado fuera de la escuela por el gobierno nacional, estatal o algún otro organismo–, el desarrollo de las actividades propuestas por éste y el alcance de los resultados que tal planteamiento propone.

Otro tipo de estudios, enmarcan la asesoría en la mejora profesional y de las prácticas pedagógicas. En unos, esta asesoría se dirige a propiciar *la reflexión sobre la práctica docente* y, en el resto, a propiciar que *los maestros desarrollen ciertas competencias* o capacidades que los acerquen a los marcos de buena enseñanza o perfiles docentes de su país.

Tabla 7. Organización y enfoques de la asesoría

Tipos de asesoría	País	Recibe asesoría				
		Total de artículos/estudios	Un maestro	Algunos maestros de la escuela	Todo el colectivo docente	A los directivos de la zona o región escolar
<i>Asesoría individual externa</i>	Argentina, España, México	3	1		1	1
<i>Asesoría de un equipo externo</i>	Chile, México	5		1	4	
<i>Asesoría de un equipo interno</i>	Nicaragua, Perú, México	5			5	
<i>Asesoría de un equipo mixto (interno y externo)</i>	España	1			1	
<i>Sin datos</i>	México	5				
Total		19	1	1	11	1

Tipos de asesoría	País	Enfoque de la asesoría			
		Mejora escolar (diagnóstico de problemas y proponer soluciones)	Implementación de un programa educativo	Práctica reflexiva	Desempeño docente y marco de la buena enseñanza o dirección escolar
<i>Asesoría individual externa</i>	Argentina, España, México	1	2		
<i>Asesoría de un equipo externo</i>	Chile, México	2	2	1	
<i>Asesoría de un equipo interno</i>	Nicaragua, Perú, México			3	2
<i>Asesoría de un equipo mixto (interno y externo)</i>	España		1		
<i>Sin datos</i>	México				
Total		3	5	4	2

[Elaboración propia]

Ahora bien, ¿qué podemos concluir respecto de la gramática de la asesoría y la indagación que sobre ésta se realiza?

5. Conclusiones: El sentido de la asesoría

Como observamos en un inicio, la asesoría –a pesar de la diversidad de prácticas, contextos y marcos normativos en que se desarrolla– poco a poco ha conformado una gramática propia, que en cierta forma se vincula con la gramática del cambio educativo, como señala Romero (2007). En esta gramática, la asesoría atiende problemas que enfrentan la escuela, un grupo de docentes o un maestro o maestra para lograr los propósitos educativos, ya sea que éstos se presenten al implementar un programa escolar, en los bajos resultados de los alumnos o en los desempeños de los maestros.

En añadido, se espera que la asesoría incida en la manera de hacer las cosas en las escuelas y sus prácticas educativas, al plantear alternativas de intervención, proponer soluciones conjuntas o al reflexionar sobre la práctica. En ese mismo camino, se pretende que la asesoría fomente mejores condiciones de aprendizaje para alumnas y alumnos y, al propiciar la participación del personal directivo y docente, y sea sostenible en el tiempo, aunque, cabe apuntar, esto todavía presenta retos importantes, ya sea porque las condiciones de las escuelas y los maestros no lo permiten, existe poco compromiso hacia aquello que la asesoría impulsa o la mejora resulta temporal sin alcanzar a institucionalizarse.

De este modo, el recorrido que hemos realizado por diferentes investigaciones sobre la asesoría realizadas en Iberoamérica de habla española nos da luces acerca de otra cuestión, un poco menos documentada y sobre la que quizá convendría reflexionar un poco: *el acompañamiento como núcleo pedagógico de la asesoría*.

Hace varios años, Elmore (2010) nos advertía cómo la mejora de la escuela pasa por la sala de clases y, en particular, se concentra en el “núcleo pedagógico”, esto es, “la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos” (p. 11), lo que, en otro tiempo, identificábamos como triángulo didáctico. Así, nos advierte este autor, el incremento en el aprendizaje de alumnas y alumnos sólo se dará, sí, a su vez, mejoran los contenidos, los conocimientos y habilidades de los

profesores, y el compromiso de los propios alumnos. Por ello cambiar la “pedagogía” es cambiar lo que sucede dentro de este núcleo.

Pero este cambio es lento, arduo y menos glamoroso que otros; requiere empeño, trabajo minucioso, gradual y a veces imperceptible. Por ello, probablemente, a lo largo del tiempo hemos buscado recetas, modificaciones instantáneas o sugerencias que supongan menos esfuerzo y den la apariencia de un cambio pronto y expedito.

Siguiendo estas líneas de pensamiento y recurriendo a la figura retórica del símil, podemos pensar que la asesoría también tiene un núcleo pedagógico y que éste es el *acompañamiento*. Si lo esbozamos a manera de triángulo, ¿cómo podría ser éste? Posiblemente, *el núcleo pedagógico de la asesoría es la relación entre el asesor y los docentes en presencia del aprendizaje y bienestar de los alumnos*.

De esta forma, ese núcleo –el acompañamiento– sería el centro de la asesoría y aquello que le daría un sentido pedagógico profundo, retomando a Van Manen (2015), sería la *relación pedagógica*. Una relación que tome como centro el bienestar de alumnas y alumnos, su crecimiento personal, madurez y desarrollo; a la vez que, la creación de un ambiente afectivo y de apoyo, donde se haga lo moralmente correcto por el bien de ellas y ellos. Una pedagogía en la que la vida de niñas y niños importa, especialmente, en naciones en que la pobreza afecta a gran parte de la población infantil –especialmente la indígena y la que tiene alguna o varias discapacidades–, donde la violencia y el abuso son constantes, y en las cuales la escuela todavía puede ser un refugio para crecer, para desarrollarse, para aprender. Y, es ahí, donde la asesoría cobra sentido.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Ávila, L., Hernández, A., Echeverría, M., y Zambrano, A. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa*, pp. 111-131.
- Ayala, M., y Jiménez, M. (2017). Acciones, pasiones, riesgos y proyectos en la constitución de subjetividades: elegir ser asesor técnico-pedagógico. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-10.
- Carrasco-Aguilar, C., Elgueta, D., Olivares, B., Baltar, M., Alfaro, N., y Figueroa, M. (2019). Ejes de significados sobre asesoramiento educativo: un estudio de caso. *Revista de psicología*, 28 (1).
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, pp. 155-175.
- Cruz, L., Bazán, A., y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8 (14).
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escobedo, P., Sales, A., y Traver, J. (2011). El cambio educativo y la mejora escolar. *Fòrum de Recerca* (16), pp. 159-172.
- Garay, M., y Bórquez, C. (2014). La asistencia técnica educativa: ¿un aporte a la calidad de la gestión escolar? *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14 (28), pp. 41-63.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2010). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (12), pp. 71-88.
- Hernández de la Torre, E., y Navarro, M. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (20), pp. 29-42.

- Luna, G., Cano, A., y Espino, H. (2017). Asesorías colaborativas como estrategia de reflexión sobre las prácticas docentes en telesecundaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV*, pp. 1-11.
- Mas Ruiz, C., y Torrego, J. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa* (24), pp. 19-34.
- Monge, C., Domingo, J., y Torrego, J. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), pp. 277-302.
- Morales, I., y Reyes, C. (2019). Hacia la profesionalización de los Asesores Técnicos Pedagógicos en México: una estrategia de formación. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019*, pp. 1-10.
- Muñoz, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M., Hernández, M., y Pérez, M. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista española de pedagogía* (218), pp. 69-84.
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 26-43.
- Ocaño, M., Jiménez, A., y Glasserman, L. (2015). Proyecto de Mejora en un Centro Escolar de Nivel Primaria en el Noroeste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, pp. 187-199.
- Olivera Lahore, C. E. (2008). *Introducción a la Educación Comparada*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Pérez Liñán, A. (2007). *El Método Comparativo: Fundamentos y Desarrollos Recientes*. Obtenido de University of Pittsburgh: <http://www.pitt.edu/~asp27/USAL/2007.Fundamentos.pdf>
- Ponce, V., Valencia, A., y Torres, A. (2019). Las acciones de los ATP. Presiones administrativas y asesoramiento colaborativo. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-10.
- Quintana, M. (2015). *Estrategias de acompañamiento y asesoría a docentes, para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación, en los niños del III*

- ciclo de la institución educativa (Tesis)*. Perú: Universidad Nacional San Agustín.
- Ríos M., Maturana C., Almonacid A., Shink S. y Jaramillo M. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación* (53), pp. 1-12.
- Ríos, D., y Villalobos, P. (2012). Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los facilitadores de la innovación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138), pp. 46-61.
- Ríos, D., y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, pp. 315-330.
- Roca, B., Armengol, M., Huerta, L., y Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), pp. 441-461.
- Romero, C. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. “El caso de la escalera vacía”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 1-28.
- Rosales, P., Jakob, I., Ripoll, P., y Pelizza, L. (2018). Asesoramiento didáctico para la enseñanza de la lectura. Análisis de las intervenciones de un asesor en interacción con una docente. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, pp. 189-218.
- Saldaña, M., y Mata, A. (2018). Implicaciones de un modelo de asesoría fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar. *Educando para educar* (35), pp. 47-62.
- Salinas, M. (2016). La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán. *Aula de encuentro*, 179-203.

- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Biblioteca para la actualización del magisterio. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (28 de Diciembre de 2014). Acuerdo número 705 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*, p. s. d.
- Soto, J., Figueroa, I., y Yáñez, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1).
- Soto, L., y Camacho, H. (2015). *El monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño docente de la I.E.I. n°199 "Divina Providencia" de Abancay (Tesis de Segunda Especialidad en Didáctica)*. Apurímac, Perú: Universidad Nacional de San Agustín.
- Valle, I. (2016). *Tesis: Incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora del desempeño docente de educación primaria en el Instituto Loyola, ubicado en el departamento y municipio de Managua, Distrito I, durante el periodo del año 2015*. Managua, Nicaragua: Universidad Autónoma de Nicaragua.
- Van Manen, M. (2015). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós Educador.
- Velázquez Sánchez, J. (1993). *Vademécum del maestro de escuela primaria*. México: Porrúa.
- Vértiz, M. (2019). Problemáticas para la Asesoría Técnico Pedagógica en multigrado que se desprenden de limitaciones institucionales a partir del análisis de tres estudios de caso en los estados de Veracruz, Hidalgo y Puebla. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*, pp. 1-9.
- Villalobos Pérez-Cortés, E. (2002). *Educación comparada*. México: Publicaciones Cruz- Universidad Panamericana.