

**Lourdes Liliana Moreno-Olivares***Secretaría de Educación de Veracruz*

lomoreno@msev.gob.mx

ORCID: 0009-0008-6898-7784

Lissete Huerta-Domínguez*Académica de la Universidad Pedagógica Veracruzana*

lhuerta@msev.gob.mx

ORCID: 0000-0001-7647-5940

Lilia Patricia Ruiz-Ruiz (Autora de correspondencia)*Académica de la Universidad Pedagógica Veracruzana*

liruiz@msev.gob.mx

ORCID: 0000-0002-6447-9597

El papel del asesor técnico pedagógico desde la voz de las docentes de preescolar

The role of pedagogical technical advisor from the voice of preschool teacher

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, modelos relacionales, mejora continua.

Resumen

El acompañamiento pedagógico busca la excelencia educativa y el asesor técnico pedagógico (ATP) se encarga de ayudar a los docentes para lograrlo. La asesoría puede realizarse a través de tres modelos relacionales: intervención, facilitación y colaboración; este último es idóneo para el intercambio dialógico y reflexivo. Esta investigación es cualitativa, de tipo transversal descriptivo; la muestra es intencionada para determinar el modelo de interacción entre asesor y asesorado de preescolar, la figura que asume el poder y si el asesoramiento logra la mejora continua. Se observó que el modelo relacional entre asesor y asesorado tiende hacia la intervención cuando el ATP proporciona acompañamiento a maestros noveles. En contraste, para profesores experimentados, el acompañamiento comienza como modelo de intervención y evoluciona hacia lo colaborativo. Se reconoce mejoras a la práctica docente, así como una tensión durante la implementación de la estrategia y posterior al acompañamiento pedagógico. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: pedagogical support, relational models, continuous improvement.

Abstract

Pedagogical support seeks educational excellence and the Technical Pedagogical Advisor (TPA) is responsible for helping teachers to achieve it. Counseling can be carried out through three relational models: intervention, facilitation and collaboration; the latter is ideal for dialogic and reflective exchange. The research is qualitative, descriptive cross-sectional; the sample is intentional, to determine the interaction model between preschool advisor and advisee, the figure that assumes power and whether the advice achieves continuous improvement. It will be observed that the relational model between advisor and advisee tends towards intervention when the TPA provides support to novice teachers. In contrast, for experienced teachers, accompaniment begins as an intervention model and evolves towards collaboration. Improvements in teaching practice are recognized, as well as tension during the implementation of the strategy and after pedagogical support.

Introducción

La educación es un derecho fundamental que contribuye al progreso material y social, así como a la prosperidad de forma general (Bonifacio, 2019). En el ámbito nacional, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2025) señala que el papel del docente ya sea hombre o mujer, es el de un agente de transformación, lo cual requiere de una constante formación, capacitación y actualización para garantizar su contribución a alcanzar una educación de excelencia, donde sus educandos obtengan el máximo logro en sus aprendizajes.

Durante años, en el ámbito global, diversos autores —entre los que destacan Domingo (2006); Niemi (2015); Villareal (2016); Kozanitis *et al.* (2018); Barrero *et al.* (2021); Sevilla *et al.* (2021); Blanco y Camacho (2022)— han destacado el papel del asesor técnico pedagógico (ATP) (figura reconocida en documentos oficiales; en esta denominación no se excluye a las mujeres con dicho rol) como imprescindible. Su intervención con el docente no solo es considerada positiva, sino necesaria a lo largo de la trayectoria profesional del profesorado. Lo anterior se debe a que su ayuda impacta de manera gradual en la educación, toda vez que promueve una mejora continua.

El acompañamiento pedagógico en educación básica está enfocado en coadyuvar a la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes a fin de buscar la mejora continua que gradualmente llevará a una educación de excelencia. Debido a que

en el referido proceso convergen diferentes actores y problemáticas, y se puede o no crear diversos modelos de relación entre las partes implicadas, en diferentes contextos y necesidades, este servicio es considerado dinámico, diversificado y complejo.

Durante el acompañamiento pedagógico, asesor y asesorado deben ser capaces de establecer una relación cercana que permita el flujo de información de un sentido a otro, lo que propicia un cambio de paradigma que lleva al asesorado a la mejora de su práctica pedagógica, a partir del trabajo colaborativo y la sistematización de tareas.

El acompañamiento pedagógico desde los acuerdos internacionales

Diversos organismos internacionales han hecho un llamado de alerta a los gobiernos de todos los países, pues detectaron que, actualmente, en el mundo se padece una crisis de aprendizaje derivada de que “hay más personas que no aprenden en las escuelas que fuera de ellas” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019, p. 13), situación que se agudizó debido a la pandemia por el COVID-19, impactando más fuerte en los grupos menos favorecidos. Por esta razón se han desarrollado diferentes acciones que impulsan la gestión para el aprendizaje, específicamente en la capacitación docente, con la intención de que sus intervenciones y estrategias de aula generen una educación de calidad (UNICEF, 2019).

Dentro de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) está garantizar no solo la gratuidad y obligatoriedad del servicio educativo, sino que este se imparta con calidad, en función de una educación inclusiva y con equidad, que atienda a la diversidad mediante el equipamiento de las escuelas y la profesionalización docente. A este respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) señala que una forma de asegurar docentes de alto nivel es brindarles, de manera continua, acompañamiento técnico basado en “el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, la retroalimentación, la reflexión y el modelamiento de clases” (2024, p. 7).

En este mismo sentido, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) (Unesco, s. f.) ha promovido, como estrategia de trabajo, fortalecer el papel de los gestores del aprendizaje, pues los consideran una pieza clave en la mejora de los procesos de enseñanza que llevarán a la transformación educativa, y cuyo trabajo debería estar encaminado al establecimiento de relaciones, la aplicación y el cumplimiento de las políticas y los planes educativos, a partir del planeamiento, el monitoreo y la evaluación.

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2018) califica al acompañamiento pedagógico como el apoyo necesario que se le ofrece a los docentes para transformar aquellas prácticas que no promuevan una educación inclusiva y de calidad, a la par del fortalecimiento de estrategias exitosas. El acompañamiento debe ser reflexivo y dialógico, no

intencionado; ofrecerlo directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo didácticas, ambientes y relaciones de interacción; estar plenamente contextualizado para alcanzar su efectividad.

En 2010, específicamente en México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propuso una forma de elevar los estándares de calidad educativa y reducir la deserción escolar mediante la consolidación de las habilidades pedagógicas de los docentes y el fortalecimiento del liderazgo directivo; y aunque concretamente dentro de las recomendaciones no se singulariza el papel del acompañamiento pedagógico como una estrategia de cambio, sí influye para la implementación de las mejoras junto con el trabajo de docentes experimentados que guíen el aprendizaje de los profesores de nuevo ingreso y la mejora de las prácticas educativas de los maestros en servicio, a partir de establecer un diálogo reflexivo vinculado con las necesidades escolares.

Modelos relacionales que se establecen durante el acompañamiento pedagógico

Maureira (2015) define al acompañamiento pedagógico como el “diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos” (p. 2). En México, la organización, planeación, seguimiento y evaluación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de educación básica, así como las responsabilidades y funciones de las autoridades y del personal de la supervisión escolar, están delimitadas en el documento Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en educación básica, el cual delimita que estos deben ser de tipo horizontal, situados, de carácter formativo, y basados en el diálogo, la reflexión, el trabajo colaborativo y el intercambio de estrategias pedagógicas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021b).

Los servicios de asesoría y acompañamiento parten de la idea del trabajo conjunto entre asesor y asesorado, descartan el trabajo individualista, y siguen corrientes pedagógicas, como la progresista, la socialista o la crítica, en donde se promueve una emancipación educativa que consiste en suscitar el desarrollo de la autonomía profesional, la reflexión y la toma de decisiones, a partir del trabajo grupal, la libre expresión, la ayuda mutua y la metodología dialógica (Álvarez *et al.*, 2017).

Comparten con la psicología social los principios de interacción, comunicación efectiva y comprensión del contexto; y con la psicología del desarrollo, la construcción de saberes en interacción con el entorno inmediato y las relaciones sociales, proporcionando herramientas que permiten al asesor generar espacios que promuevan el crecimiento mutuo y el aprendizaje continuo (2017).

El acompañamiento es llevado a cabo por diferentes personajes, pero al ser el ATP un docente que conoce lo acontecido en las aulas y está en formación continua,

es considerado la figura ideal encargada de realizar dicho proceso (SEP, 2022). La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), define al Asesor Técnico Pedagógico como un especialista cuyas funciones son “brindar asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (p. 4), con la finalidad de lograr la excelencia educativa.

El acompañamiento se debe realizar de manera sistemática y continua; asimismo, posibilitar el replanteamiento y evaluación de las acciones durante cada ciclo escolar. La mejora de la práctica educativa tiene que considerar el contexto, las necesidades y los intereses, así como las fortalezas y áreas de oportunidad de toda la comunidad, abonando a la transformación mediante una perspectiva afianzada en la inclusión y la equidad, priorizando a los grupos socialmente vulnerables, para frenar el rezago educativo (SEP, 2021a).

Durante dicho servicio, de manera planificada y dependiente, se establece una relación directa entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva del docente. Asesor y asesorado, a partir de las visitas de observación, realizan un análisis de las interacciones presentadas entre docente-alumnos y alumnos-alumnos, con la intención de que el asesorado se convierta en un autocrítico de su propia labor y, posteriormente, sea capaz de “deconstruir” su trabajo a partir de la identificación de sus áreas de oportunidad y sus fortalezas durante el proceso de enseñanza, lo que lo llevará a generar aprendizajes que le permitan construir nuevos saberes pedagógicos para que, de manera autónoma, innove su práctica educativa y fortalezca su función (Ágreda y Pérez, 2020).

De acuerdo con Nieto (2005), a lo largo del acompañamiento pedagógico se establece un trabajo colaborativo que parte de experiencias y conocimientos resultado de las relaciones de aprendizaje establecidas entre el asesor (específicamente el ATP) y el asesorado (docente). Al ajustar el acompañamiento pedagógico al modelo que propone Wagensberg (2007), sobre el gozo intelectual al aprender algo nuevo, este proceso inicia cuando el ATP adquiere un papel de observador y es capaz de percibir, con base en la lectura de la realidad del aula, una problemática que requiere de su ayuda para propiciar una intervención efectiva y resolverla de la mano del asesorado.

En sentido estricto, se parte de un estímulo, de una situación detectada relacionada a las prácticas pedagógicas; además, con el afán de salir de determinada incertidumbre, se busca generar conocimiento a raíz de la conversación con el asesorado. Se establece un trabajo colaborativo, un diálogo reflexivo y bilateral que permitirá la comprensión de determinada situación para, posteriormente, llegar a una solución entre las distintas alternativas planteadas.

Los procesos de asesoría y acompañamiento se caracterizan por el diálogo entre ATP y docente, acción primordial del servicio con tendencia al cambio (Roca *et al.*, 2019). Por su parte, Nieto (2005) propone tres modelos que explican el tipo de relaciones que se pueden presentar, desde el punto de vista de “las interacciones y el poder” (p. 151): facilitación, intervención o colaboración.

Respecto a los modelos de facilitación e intervención se establece lo siguiente: el primero refiere a un proceso basado en la acción del asesorado (aquí el asesor se considera un apoyo); el segundo se centra en el asesor, quien determina el trabajo que deberá realizar el asesorado. El modelo de intervención es totalmente jerárquico y la imposición de poder es resultado del nivel de conocimiento o los años de experiencia del asesor (2005).

En cuanto al modelo de facilitación, se alude a una autonomía por parte del asesorado para la toma de decisiones, y se establece un canal de comunicación muy estrecho con el asesor, a diferencia de la intervención, en la cual se instaura una relación de dependencia dirigida totalmente por el asesor. En la facilitación, el servicio está enfocado en los intereses y necesidades del asesorado, y él mismo decide qué y cómo tendrá que hacer para subsanarlos; mientras que en la intervención, el asesor es quien determina las áreas de oportunidad del asesorado con respecto al trabajo con los alumnos e impone cómo solucionarlas (2005).

El modelo de colaboración se caracteriza por ser dialógico, estar basado en la reflexión, la responsabilidad y el trabajo conjunto, resultado de una interdependencia entre el papel del asesor y asesorado. Igualmente, se identifica un interés genuino por la otredad, por lo que no es posible verlos de forma aislada. Se crea un intercambio activo e igualitario de conocimientos, saberes y habilidades de manera planificada y sistematizada; las acciones están dirigidas a evolucionar y transformar. Ambas partes trabajan voluntariamente por el gozo de aprender en pro de los alumnos; el acompañamiento se va estructurando de manera “emergente y dinámica” (Nieto, 2005, p. 164).

El modelo colaborativo se prefiere debido al nivel de confianza y compromiso (Leiva y Vásquez, 2019), así como a la interdependencia y responsabilidades que se establecen entre asesor y asesorado (Hargreaves y Fink, 2007); para Domingo (2010) es deseable porque no solo se apega a la realidad escolar, sino también a la toma de decisiones de manera democrática. Bajo dichas consideraciones se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿qué tipo de interacciones se establecen entre asesor y asesorado durante los servicios de asesoría y acompañamiento pedagógico?

El propósito de esta investigación fue conocer el tipo de interacciones que se establecen durante y al interior del acompañamiento pedagógico; qué personaje asume el poder durante el servicio y si se da la construcción de nuevos conocimientos entre pares, con la finalidad de provocar la transformación de la práctica pedagógica, así

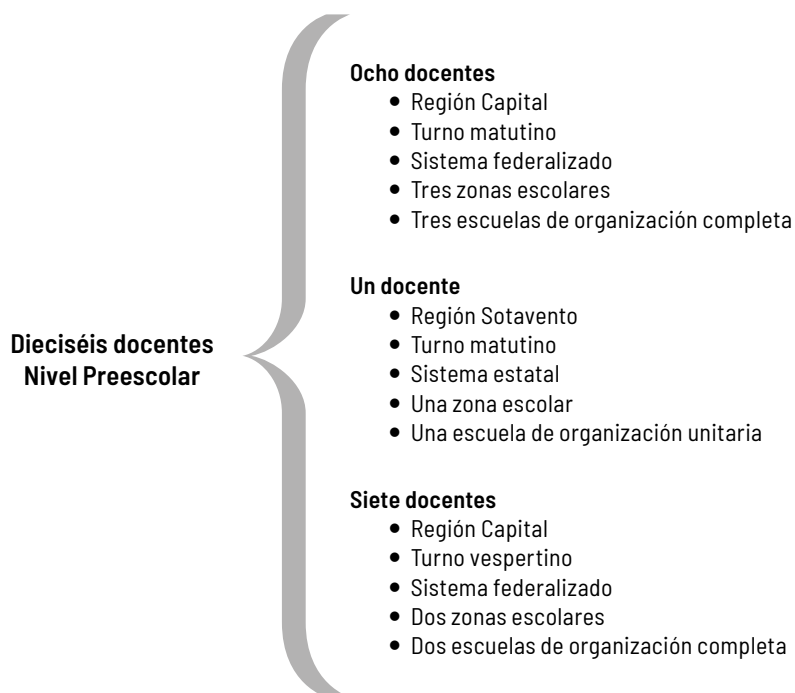
como llegar a la mejora continua entre la figura del ATP y el docente frente a grupo a nivel preescolar, de la región capital del estado de Veracruz, a finales del ciclo escolar 2023-2024.

Materiales y método

Se desarrolló una investigación de corte cualitativo, de tipo transversal descriptivo, con la finalidad de identificar el modelo relacional que se establece entre el asesor y el asesorado durante el acompañamiento pedagógico. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la recolección de datos cualitativos ofrece un entendimiento detallado y profundo de las situaciones, interacciones y comportamientos de las personas. Es de tipo transversal porque se llevó a cabo en un determinado momento, a finales del ciclo escolar 2023-2024; y descriptivo, pues busca conocer las interacciones que se dan al interior de los servicios de asesoría y acompañamiento para clasificarlo en un modelo de interacción y poder.

La muestra se eligió de manera intencional, con una participación total de 16 docentes del nivel preescolar del estado de Veracruz: nueve del turno matutino y siete del vespertino. Ocho docentes del turno matutino pertenecen a la región Capital, y una a la región Sotavento (sistema federal y estatal respectivamente); de las nueve, ocho laboran en escuelas de organización completa de tres zonas escolares diferentes, y la única participante de la región Sotavento trabaja en una escuela unitaria. Las docentes que atienden en turno vespertino pertenecen a jardines completos de dos zonas escolares diferentes de la región Capital, sistema federal. En la Figura 1 se presentan las características de la muestra seleccionada.

Figura 1. Características de las docentes (muestra seleccionada)



Fuente: Elaboración propia.

La recolección de la información se realizó a través de una entrevista semiestructurada (Cuadro 1), diseñada a partir de la propuesta de Nieto (2005) para determinar las características y el alcance de la actividad asesora. La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial para los docentes de la región Capital, y por Zoom para la profesora de la región Sotavento. Previamente, a todas las participantes se les informó el propósito del estudio y se les pidió su consentimiento para grabarlas en audio.

Cuadro 1. Guion de entrevista semiestructurada

<p>¿Cómo describe el papel del ATP?</p> <p>¿Cómo es la dinámica del trabajo que se establece durante el acompañamiento pedagógico que ofrece el ATP?</p> <p>¿Cómo describe el clima de trabajo entre usted y el ATP durante el acompañamiento pedagógico?</p> <p>¿Cómo deciden los materiales, estrategias, tiempos, etc., a trabajar durante el acompañamiento pedagógico?</p>

¿Considera que el acompañamiento pedagógico responde a sus necesidades o a la de sus alumnos? ¿Por qué?
¿Qué cambios percibió en su práctica docente resultado del acompañamiento pedagógico?

Nota: Elaboración propia con información de Nieto (2005).

El procesamiento de los datos partió de la información derivada de las entrevistas; esta se organizó de manera manual: se clasificó en columnas, de forma detallada, según su importancia. Esto facilitó su codificación, que permite identificar las categorías resultantes de la estructuración de los datos.

En esta investigación se establecieron las categorías (conceptos claves que permiten focalizar la problemática y comprender la información obtenida) mediante la propuesta de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). La codificación se realizó en primer plano y de manera abierta. Una vez que se establecieron las unidades de análisis, se procedió a categorizarlas para, posteriormente, asignarles una etiqueta de identificación (código), con el fin de acentuar las propiedades de los datos y el significado de las unidades. Las etiquetas se establecieron usando las primeras letras de la categoría en mayúsculas, con la intención de facilitar el análisis y distinguirlas.

En este caso, las categorías planteadas (Tabla 1) se sustentaron en los elementos clave de los procesos de asesoría, que definen el modelo relacional del acompañamiento pedagógico (Nieto, 2005).

Tabla 1. Categorías, etiquetas y descripción de las categorías

Categorías	Etiqueta de identificación	Descripción de las categorías
1. Sujeto asesor	SA	Forma en que las docentes perciben al ATP.
2. Formas de trabajo	FT	Tipo de dinámica de trabajo que ofrece el ATP durante el servicio de asesoría y acompañamiento.
3. Clima de trabajo	CT	Tipo del ambiente de trabajo que se establece entre el asesor y el asesorado durante el servicio de acompañamiento.

4. Insumos	IN	Sujeto que define las formas, tiempos y métodos de trabajo durante el proceso del acompañamiento.
5. Necesidades pedagógicas	NP	Si el servicio de asesoría y acompañamiento cubre las necesidades del docente y sus alumnos.
6. Transformación pedagógica	TP	Cambios que la docente percibe en su práctica resultado del acompañamiento brindado por el ATP.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En un primer momento del desarrollo de la investigación se detectó que de las docentes de las escuelas vespertinas, solo una de siete recibe los servicios de asesoría y acompañamiento por parte del ATP, lo que corresponde a un 6 % del total de la muestra; y respecto a la docente de la escuela unitaria, a lo largo de todo el ciclo escolar no recibió ninguna visita por parte de dicha figura, la cual solo se limita a la coordinación de los consejos técnicos escolares sectorizados. Por esta razón, fue necesario realizar un segundo momento de entrevistas dirigidas específicamente a ocho docentes de turno matutino que recibieron acompañamiento pedagógico (por parte del ATP) a lo largo del ciclo escolar 2023-2024.

Con la codificación realizada de la información obtenida de las entrevistas, en el segundo momento de la investigación se establecieron seis categorías de análisis; estas se tomaron como referencia para la interpretación de los resultados (Tabla 1).

Sujeto asesor (SA)

Todas las docentes, sin importar su edad, nivel de estudios o años de servicio, relacionan al ATP con una figura de autoridad que rechazan a nivel profesional; lo asumen como una figura de poder aun cuando reconocen que les apoya en su trabajo como docentes o tienen empatía con ella. Esto lo podemos afirmar cuando una profesora comenta “bien que no, cuando ves llegar al ATP a la escuela te pone de nervios, aunque ella sea buena onda, quieres que vaya con otra maestra y pides que no te toque a ti”. La opinión de otra docente con respecto a la figura del ATP es “Me cae bien, pero sí, cuando viene ya sabemos que debemos portarnos bien”, y una más menciona: “Pues, aunque me lleve con ella, porque estudiamos juntas, siento que es como una jefecita”.

Desafortunadamente etiquetan a la figura del ATP como una autoridad, cuando específicamente en el apartado III, artículo decimocuarto de las disposiciones para normar las funciones de asesoría, se especifica que el ATP “es un maestro con capacidad para acompañar, apoyar, retroalimentar y orientar a sus pares” (SEPa, 2021, p. 10).

Formas de trabajo (FT)

Todas las docentes concuerdan en que la asesora pasa a sus aulas y se pone a escribir, algunas de ellas no saben qué anota. En cinco de los ocho casos, el ATP trabaja de manera colaborativa, lo que posibilita el diálogo entre ambas partes que lleva a la reflexión. Una de ellas comenta “me da a leer sus anotaciones y me pregunta si creo que puedo mejorar algo”.

En el comentario previo se observa cómo el ATP inicia con la docente un proceso de diálogo y reflexión, a partir de una pregunta con la intención de provocar en ella esa sacudida para llevarla después al cambio. Otro ejemplo se observó en el comentario de otra maestra: “Hay un ambiente profesional, de respeto y trabajo de las dos”. Otra menciona, “algunas cosas sí me dicen cómo hacerlas, pero otras las proponemos entre las dos”.

En este caso no hablamos solo de un tipo de modelo durante el servicio de asesoría, sino que la actividad asesora fluctúa de un modelo de intervención a uno de colaboración en un mismo momento del acompañamiento.

Otra de las docentes comenta que el ATP trabaja de manera conjunta con el director y que él es el encargado de dar seguimiento al cumplimiento de las recomendaciones ofrecidas por el ATP a lo largo del ciclo escolar. El nivel de colaboración que se establece en esta relación involucra a otro sujeto más de la comunidad educativa.

La respuesta que más llamó la atención fue la que ofreció una de las educadoras: “aunque me pregunta a qué me comprometo, prácticamente ella me los dicta”. Esto termina en control del ATP sobre el proceso de acompañamiento; en este caso, la actividad asesora es del tipo intervencionista.

Específicamente en esta categoría, triangulando la información con los datos demográficos de las educadoras —los cuales también fueron recolectados—, se observó que el ATP ofrece una asesoría bajo un modelo de intervención con docentes jóvenes (menos de 30 años) o con pocos años de servicio (menos de cinco años); una de ellas comentó: “Ya sé que siempre viene a verme a mí, como soy nueva [...] el tenerla viendo mi clase no me gusta, siento que me va a corregir por todo y luego parece que los niños saben y ese día se portan mal”. Otra profesora dijo: “Se sienta y toma notas [...] me dice algunas cosas que tengo que cambiar, ella me dice qué; firmo su hoja, le tomo foto y listo”.

Clima de trabajo (CT)

Esta categoría fue el resultado de los comentarios de las docentes hacia el establecimiento de una relación empática y de respeto con el asesor, pero todas dicen sentirse estresadas desde el momento que ven llegar a la escuela al ATP y que ese estrés va en aumento cuando entra a su aula; la relación se va tornando más cercana entre ambas partes conforme va transcurriendo la visita. Tres docentes mencionaron que ven interactuando al ATP con los niños durante las actividades.

Varias docentes hacen énfasis del ambiente que se establece entre ellas y el ATP cuando mencionan que “Es un ambiente de confianza, me siento escuchada [...] me sentí apoyada por ella cuando pasó lo de Paquito” (el nombre del niño se cambió por cuestiones de confidencialidad). Otra docente comentó: “Me pide permiso para entrar a observarme, aunque ya sé que la tengo que dejar pasar, pero eso me gusta”. Otra más dijo: “Siempre me ayuda, cuando tengo dudas sobre algo de la planeación y le mando whats, me contesta”. Una más mencionó: “Se sienta y hace sus observaciones en un rincón, me pide mi planeación para revisarla y, hasta el final, cuando ya me tengo que ir, quiere establecer acuerdos y compromisos [...] los establecemos de manera conjunta”.

En todos los casos se puede observar el establecimiento de un canal de comunicación asertivo y un clima de cordialidad, benéfico para ambas partes, desde el punto de vista de la mejora en el aprovechamiento escolar.

Insumos (IN)

Todas las docentes refieren que el ATP es quien decide qué materiales y bibliografías de apoyo van a revisar, así como los días de visita y los tiempos de trabajo; dos profesoras hacen referencia a que de manera previa el ATP les dice los días de visita, pero es con base en la disponibilidad de su agenda. Una maestra explicó: “me comparte bibliografía que sabe que está en la dirección de la escuela o que me manda por whats”; otra docente mencionó: “los materiales me los comparte por whats o por correo, aunque no siempre me da tiempo de leerlos”.

En esta categoría se observa que el asesor propone la bibliografía que se revisará, sin existir socialización sobre el tipo de materiales a emplear. El ATP decide completamente qué bibliografía debe revisar la docente, aunque no se asegure si es idónea para responder a las necesidades.

Una maestra refirió: “Yo no sé cuándo va a venir de visita, es sorpresa... comienza a reír... no sé si mi directora sepa, pero no me dice nada”. En esta situación se observa una imposición de trabajo por parte del ATP donde se genera un ambiente de incertidumbre y estrés hacia la docente; el modelo de asesoría se inclina al intervencionismo.

Otra de las profesoras mencionó: “Siempre tiene material para recomendarme, lo que me gusta es que siempre me dice, yo lo haría así, lo que me hace sentir que no se impone, trabajamos juntas”.

Necesidades pedagógicas (NP)

Todas las docentes concuerdan en que el servicio de asesoría y acompañamiento que reciben por parte del ATP está enfocado en sus necesidades y en la de sus alumnos, por lo que habría que hacer referencia a un proceso situado y contextualizado.

El apoyo recibido va desde el diseño de la planeación hasta la interacción con los niños: “me comparte estrategias para que desarrolle con Paquito, que tiene autismo, porque yo a veces estoy hecha bolas y ella lo percibe”. Aunque para el caso específico de esa misma docente, ella también comentó: “pero creo que necesito más apoyo de CAPEP que de ella, porque sus estrategias no me son suficientes”.

En este ejemplo se percibe cómo el proceso de acompañamiento no está cubriendo las necesidades de la docente, ni lleva a la mejora educativa. Sin embargo, al escuchar los comentarios de otras docentes, se aprecia que el servicio de asesoría y acompañamiento cubrió sus necesidades y provocó cambios en su práctica docente: “Su apoyo es definitivamente lo que yo necesito, a veces sí es específica con tal o cual niño, pero está más enfocado en lo que necesito como docente”. Otro testimonio: “Me ayudó mucho a entender el nuevo programa, la planeación por proyectos me gusta que siempre tenga algo para felicitarme de mi trabajo, sí ve lo que hago”. Otra más señaló: “Mucho, siempre me ayuda, como ella es de pensamiento siempre le pregunto de mi planeación relacionada con eso y ahora que tenía dudas sobre el campo de saberes, su explicación me ayudó a entenderle mejor”.

Transformación pedagógica (TP)

Solo una de las ocho docentes menciona que el acompañamiento pedagógico no tuvo impacto sobre su práctica, lo que corresponde a un 12 % del total de las entrevistadas.

Las educadoras manifiestan que la intervención del ATP las ha llevado a mejorar no solo cuestiones teóricas o pedagógicas, también les ha brindado aportes para fortalecer su trabajo con los niños, las relaciones con los padres de familia y sus compañeros docentes. Específicamente, cuatro de ellas mencionaron que el ATP las ayudó con la apropiación del Programa de Estudios 2022, principalmente en los apartados de los ejes articuladores, la planeación por proyectos y el desarrollo de una evaluación formativa.

Discusión y conclusiones

El acompañamiento pedagógico brindado por el asesor técnico pedagógico es una estrategia formativa enfocada en mejorar la práctica pedagógica de los docentes, a partir de establecer un diálogo reflexivo y crítico del trabajo en el aula. De acuerdo con lo que sostiene Ágreda y Pérez (2020), el ATP es quien apoya al docente a “mejorar,

cambiar, modificar y diversificar sus estrategias de enseñanza para mejorar el proceso de aprendizaje” (p. 220).

Para que dicho servicio sea verdadero, real y práctico, requiere que tanto asesor como asesorado trabajen de manera cercana y continua, pero si el proceso de asesoría, en el mejor de los casos, se limita a una sola visita durante todo el ciclo escolar por parte del asesor –como es la situación de los docentes de turno vespertino de la región capital–, se obstaculiza la formación del docente y la transformación educativa, invalidando el derecho de los alumnos de recibir una educación de excelencia.

Las funciones del ATP no son improvisadas. Las actividades que deben realizar están definidas y delimitadas en los lineamientos del SAAE, por lo que resultaría importante determinar qué les está impidiendo llegar a las aulas y desempeñar su función según lo establecido.

En el 2018, la OEI reportó que los docentes que recibían acompañamiento pedagógico muchas veces veían al asesor como un intruso que invadía su espacio; pero en la medida que los docentes se percataron que la asesoría abonaba a su trabajo con los alumnos cambiaron su perspectiva. En este caso, la figura del ATP aparece como un sujeto cuya imagen distorsionada no logra consolidar su identidad profesional, ya sea por la falta de conexión entre el personal docente, quien lo etiqueta de un colega vituperante y no como un orientador colaborativo que conlleva al cambio; o bien, porque se termina perdiendo en las actividades administrativas solicitadas desde la supervisión escolar.

En este sentido, resulta necesario y preponderante que el asesor establezca una relación más cercana con los docentes y realice visitas continuas, no es solo que el docente se acostumbre a su mirada, sino que también le permita ese intercambio de conocimientos, experiencias y emociones, lo que provocará, consecutivamente, un acoplamiento estructural con un flujo de diálogo cercano y duradero que lleve al docente a la autoorganización y al cambio posterior.

Roca *et al.* (2019) resaltan la importancia de establecer un diálogo horizontal y reflexivo entre docente y ATP, donde el asesor debe ser el encargado de dirigir dicho proceso con la intención de brindar al servicio estructuración y no imposición. El trabajo del asesor debe ser ágil y tenaz para involucrar, durante el diálogo, todas las interacciones que se tejen e influyen alrededor del sistema de asesoramiento, los patrones de comportamiento y las relaciones entre los implicados para que sea funcional e impacte sobre el asesorado.

Para Domingo (2006), el papel del ATP es de un mediador, alguien que apoya a los docentes para lograr la innovación dentro de su práctica, donde la mejora se logra a partir de la identificación de situaciones y factores según el ambiente educativo que les rodea; sin embargo, la investigación evidencia que el modelo de asesoramiento que se establece entre el ATP y los docentes de nuevo ingreso resulta intervencionista.

Nieto (2005) expresa que el asesor es un “amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera” (p. 160), por lo que independientemente del nivel de experiencia o la edad del docente, el ATP debe ser capaz de establecer un asesoramiento del tipo colaborativo. A futuro, sería importante revisar por qué el ATP termina estableciendo un diálogo de tipo vertical con los docentes noveles y asumiendo un papel de autoridad que no se le atribuye en los lineamientos.

En el caso de las docentes experimentadas, el asesoramiento va del tipo intervencionista a uno colaborativo. Nieto (2005) señala que, de manera realista, no es posible establecer un solo modelo de acompañamiento pedagógico dentro de las aulas, sino que asesor y asesorado van fluyendo entre un modelo y otro, según se presenten las circunstancias.

Leiva y Vásquez, en el 2019, consideraron que el acompañamiento que ofrecían los directivos a docentes de educación secundaria transitaba entre los tres modelos: intervencionista, de facilitación y colaborativo. Los directivos, por cuestiones de liderazgo, terminaban imponiendo las acciones como forma de mantener el control sobre los profesores, lo que generaba ambientes de poca confianza e incertidumbre. Sin embargo, lograron trabajar de manera colaborativa en los procesos de planificación, visitas al aula o la selección de instrumentos de evaluación, lo que impactó en el aprovechamiento académico de los alumnos. Finalmente, los docentes eran capaces de dirigir sus propios procesos metacognitivos con respecto a su trabajo pedagógico y a la designación de los recursos necesarios para desarrollar sus actividades, lo que resultó en un modelo facilitador.

Los resultados muestran que la mayoría de las veces se logra establecer un asesoramiento colaborativo exitoso que lleva a la mejora. El modelo de asesoría de tipo colaborativo se reconoce por ser recíproco; ambas partes, asesor y asesorado, comparten deberes y compromisos (Leiva y Vásquez, 2019). Por su parte, Domingo (2010) lo califica de democrático. Hargreaves y Fink (2007) mencionan que, en estos casos, el liderazgo debe ser compartido; el asesor debe saber establecer un clima de trabajo respetuoso y agradable que permita instaurar un diálogo simultáneo con el asesorado, donde la innovación y las responsabilidades compartidas son la base del éxito de trabajo.

Las docentes entrevistadas manifiestan la transformación de sus prácticas, resultado del acompañamiento pedagógico, pero esto no se lograría si entre ambas partes no se hubiera formado una relación de trabajo colaborativo y diálogo reflexivo. Para Domingo (2010), el cambio en las prácticas pedagógicas solo se da cuando el docente identifica lo que hay que cambiar y por qué hacerlo.

Barrero *et al.* (2021) proponen algunos de los rasgos de los asesores: deben ser capaces de establecer relaciones cercanas con su asesorado, trabajar de forma

profesional, colaborativa y comprometida; además de establecer una visión compartida basada en la escucha atenta y la disponibilidad. En los casos donde no se está logrando el trabajo sistemático y de asesoría colaborativa entre ATP y docente, sería importante, para investigaciones posteriores, determinar los procesos que pone en juego el ATP, así como identificar sus necesidades durante el acompañamiento pedagógico; aunque se reconoce que no es un proceso fácil, porque, como Domingo (2010) comenta, el acompañamiento pedagógico es “controvertido y está en construcción constante” (p. 65), ya sea por las características de cada uno de los participantes, el bagaje cognitivo y cultural específico, así como por las características del medio donde se está llevando a cabo el proceso de asesoría.

En el acompañamiento pedagógico intervienen dos partes, un asesor y un asesorado; en este binomio se necesita que ambos trabajen de forma corresponsable para concretar un acompañamiento del tipo colaborativo que lleve a la transformación de la práctica y la mejora continua.

Cuando el rumbo del asesoramiento es del tipo colaborativo se dan cambios en la práctica docente; estos se reflejan en el trabajo con los niños, los padres de familia y la comunidad en general. Desafortunadamente, bajo ciertas circunstancias, el ATP no logra establecer un modelo de asesoramiento de ese tipo, ni de manera sistemática. Esto se debe, posiblemente, a que no realiza las visitas de acompañamiento y, segundo, porque cuando las hace son de manera esporádica, o bien porque termina imponiéndose con las docentes menos experimentadas.

En México, la figura del ATP surge de la necesidad de ofrecer un acompañamiento a los profesores, pero, hasta la fecha, existen muchas lagunas sobre su imagen en el organigrama ocupacional, restándole importancia y seriedad a sus actividades. Además, se da por hecho que saben establecer un modelo de asesoramiento del tipo colaborativo con el colegiado docente y no siempre es así, resultando necesaria la capacitación de manera inmediata y el replanteamiento de sus actividades desde la supervisión escolar, y por parte de las autoridades educativas.

En conclusión, una de las estrategias para lograr la mejora continua en la educación es el acompañamiento pedagógico, principalmente cuando se realiza de manera colaborativa y situada. Aunque lo importante de dicho asesoramiento no recae en apoyar al docente en subsanar las necesidades de manera momentánea, sino en cómo guiarlo para que él realice el proceso dialógico y de lenguaje consigo mismo, es decir, de manera independiente y constante. Ese sería realmente el reto del acompañamiento y hacia donde los ATP se tendrían que dirigir.

Los autores referidos en el documento dan cuenta de las distintas percepciones que se han gestado en torno a la figura de un agente transformador, como lo es el asesor técnico pedagógico, quien, desde el punto de vista teórico, tiene una función coyuntural para lograr la excelencia educativa y que, además, coadyuva en la transformación

de la práctica docente, orientando hacia la mejora continua. Las implicaciones de su incursión en las aulas han sido significativas y tienen distintos matices, puesto que todo depende de las posibilidades de intervención y el nivel de eficacia en torno a la comunicación con los profesores.

La muestra representativa da cuenta de un espacio donde tiene lugar la intervención, y donde las aportaciones, en su mayoría, posibilitan reconocer el papel desempeñado. Queda, para ulteriores investigaciones, identificar y conocer las percepciones que se tienen en otros contextos, y los alcances en cuanto a la excelencia educativa y la responsabilidad en cuanto a las funciones de los ATP. ^{sc}

Referencias

- Ágreda, R. A., y Pérez, A. M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html>
- Álvarez, C., P., Recio, M., P., y Vasco, C., J. Métodos cooperativos o colaborativos; su pertinencia pedagógica y didáctica. *Varona*, 64, 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360657467004/html/>
- Barrero, F. B., Domingo, S. J., y Fernández, G. J. (2021). Calidad de la educación y el orientador educativo. *Debates & Controversias*, 42. <https://www.scielo.br/j/es/a/b8ck4WqNZY6cq3ypJh6pqDk/?format=pdf&lang=es>
- Blanco, D. M., y Camacho, R. A. (2022). La asesoría técnica pedagógica en las Escuelas de educación básica. *Formación Estratégica*, 4(1), 109-124. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/59/32>
- Bonifacio, J. (2019). Artículo tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-287.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025, 17 de enero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Domingo, S. J. (2006). Los momentos del proceso asesor. En Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 107-136). <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Domingo, S. J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Cada niño aprende. Estrategia de Educación de UNICEF 2019-2030*. <https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategia-educacion-UNICEF-2019%E2%80%932030.pdf>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2007). Principios de un liderazgo sostenible. *Revista Padres y Maestros*, 310, 17-21. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1659/2597>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Kozanitis, A., Ménard, L., y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efecto sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis Educativa*, 13(2), 294-311. <https://www.redalyc.org/journal/894/89457516003/89457516003.pdf>
- Leiva, G. M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico, de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-225.pdf>
- Maureira, T. F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 387-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360144>
- Nieto, J., M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo-Segovia (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Octaedro. https://psicheri.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/lectura4_modelos-de-asesoramiento.pdf

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Diferentes niveles de acompañamiento pedagógico para transformar la Escuela*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.) *Planeamiento y gestión para mejorar el aprendizaje*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession. Recommendations and Summary of Deliberations*. <https://www.ilo.org/publications/recommendations-and-summary-deliberations-united-nations-secretary-generals>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. OCDE. Resumen ejecutivo. <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Roca, C. B., Armengol, J. M., Huerta, D. L., y Onrubia, G. J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 441-461. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9725/7903>
- Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica*. México. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en educación básica*. México. https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

- Sevilla, M. T., Sánchez, D. S., Nauca, G. R., Martínez, R. E., y Vidal, S. J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), 4430-4447. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/630/831>
- Villareal, D. A. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/acompanamiento-e-identidadprofesional-asesores-de-preescolar-en-durango>
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. TusQuets Ed.