

LA RELACIÓN TUTORA COMO ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

MARÍA GUADALUPE CARRASCO MORATO

REYNA MARÍA MONTERO VIDALES

CINTIA ORTIZ BLANCO

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La investigación advierte la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) asignado a una supervisión escolar y un colegiado de docentes del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas. El tema surgió de la necesidad de analizar dicha figura a través del papel del ATP y así identificar maneras de relacionarse con las figuras educativas a quienes brinda asesoramiento. Producto del estudio se logró caracterizar al ATP, al reconocerlo como una figura de suma importancia dentro de la educación por su papel de acompañante de los procesos reflexivos de las prácticas de los docentes de las escuelas a las que brinda el servicio educativo. Se partió de la problematización de la práctica educativa del ATP, considerando que ésta debería estar enfocada especialmente en la asesoría a los maestros frente a grupo, por lo cual se realizó un diagnóstico para valorar hacia dónde se inclinaban las acciones del asesor. La estructuración y desestructuración de esquemas preconcebidos formó parte de la implementación del proyecto ya que las condiciones ambiguas bajo las cuales se desempeña esta figura, así como las múltiples funciones que debe cumplir, complican la posibilidad de centrar su actividad en aspectos pedagógicos. Finalmente, se logró concretar una propuesta de asesoría y acompañamiento al dar sentido a todas las acciones del ATP a partir de la Relación Tutora, advirtiendo que los actores implicados mostraban cada vez mayor iniciativa cuando el asesor evidenciaba interés genuino en sus necesidades e inquietudes profesionales.

Palabras Clave: Relación tutora, acompañamiento, Asesor Técnico Pedagógico, modelos de asesoramiento.

Introducción

Los inicios del asesoramiento en educación fueron producto de reformas educativas en Europa y Estados Unidos a mediados del siglo XX, que cobró fuerza con el movimiento de mejora de la escuela a fines de la década de los sesenta. Rodríguez (1992) señala que desde entonces el asesoramiento fue una labor profesional en búsqueda de su propia identidad debido a que históricamente ha servido como táctica de regulación social, control y alienación del profesorado. A partir de la década del 2000, publicaciones en diversos países dejan ver que la mejora de la educación es el punto de referencia del asesoramiento pedagógico.

En México, la asesoría surgió con la creación del Sistema Educativo Nacional como una actividad de inspección sobre los fines de la educación y su trayectoria histórica relacionada con el contexto social, económico y político del país (Arnaut, 2006). Según el Programa Nacional de Escuelas de Calidad (SEP, 2010) en el sexenio 2000-2006 en México cobra mayor relevancia la figura del ATP por la importancia que la autoridad le da, considerándolo parte fundamental de la gestión para la transformación de la escuela pública.

En este sentido, la problemática del estudio surgió del análisis de la práctica educativa del ATP efectuado considerando las dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2003); se partió de su experiencia y se analizaron las condiciones laborales debido a que en el momento en que se desarrolló la investigación no existían normas claras en cuanto a sus funciones, lo cual generaba desconcierto, incertidumbre y, sobre todo, escaso trabajo pedagógico. Así, se identificó que las principales actividades que realizaba en la supervisión escolar eran administrativas: captura de documentación, recepción y control de trámites, comunicación con las escuelas vía correo institucional, asistencia a reuniones informativas, coordinación y monitoreo de programas institucionales ejecutados por las escuelas, dando menor énfasis a la organización de eventos de carácter técnico pedagógico.

Otra de las actividades era supervisar que en las escuelas se cumpliera con los rasgos de la normalidad mínima como puntualidad, asistencia y tiempo efectivo de clases, documentación oficial enmarcada en las Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Centros Escolares vigentes para el ciclo escolar 2015-2016, sin ofrecer mayor asesoría ni acompañamiento técnico pedagógico que promoviera la reflexión y así mejorar las prácticas docentes.

Estos antecedentes permitieron orientar el propósito general del estudio el cual consistió en establecer la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del ATP asignado a una supervisión escolar, con la finalidad de generar un diálogo profesional y reflexivo entre los diversos actores educativos.

Al momento de la investigación la Supervisión Escolar 113 a la que está adscrita la ATP brindaba asesoría técnico pedagógica a 59 planteles educativos, distribuidos en 7 municipios; los participantes en el proyecto fueron miembros de la zona escolar 113 Coatepec-Jardines, y por

cuestiones de análisis para este reporte se consideró únicamente la participación del Colegiado de Expresión y Apreciación Artísticas integrado por docentes de diversas escuelas y un especialista cuyo nombramiento es profesor de enseñanzas musicales, además de la propia ATP de la Supervisión Escolar.

Desarrollo

Respecto a las condiciones reales de trabajo de los ATP, autores como Arnaut (2006), Bonilla (2006), Antúnez (2006) y Domingo (2006) coinciden con algunas reflexiones sobre la necesidad de establecer políticas nacionales que den certeza a quienes desempeñaban dicha función.

Particularmente, de Arnaut (2006) se recuperaron datos precisos a través de un recuento histórico de la función técnico pedagógica los cuales reflejan cómo, a través de los años, esta función se ha ido desdibujando ya que, a pesar de que surgió como figura necesaria para la profesionalización de los docentes en servicio, su énfasis siempre ha sido administrativo.

Por su parte, los planteamientos de Bonilla (2006) brindaron sustento teórico al conocimiento que, a través de la experiencia, ya se tenía sobre la función del ATP, pues sus ideas reflejan una realidad asociada principalmente con la inestabilidad laboral y las múltiples actividades administrativas que en su mayoría han enfrentado los asesores.

El sustento teórico que fundamentó este trabajo de innovación se retomó del concepto de la relación tutora de Cámara (2008), el cual considera que una relación de aprendizaje debe partir del interés, debe ser horizontal, sin jerarquías, en donde todos los participantes estén dispuestos a compartir lo que saben y a aprender del otro.

Este método ha sido aplicado únicamente en educación básica, por lo que el proyecto representó una innovación al proponerse para maestros en servicio, para ello se hicieron adecuaciones al no considerarlo como una serie de pasos a seguir sino como una estrategia donde se retomaron las propias nociones que iba construyendo el asesor como producto de las acciones meditadas y sistematizadas, que fueron buscando cabida en la cotidianidad de su trabajo y de esta manera se logró sistematizar una versión genuina.

Al mismo tiempo hay que destacar que, dadas las particularidades actuales del contexto educativo, fue necesario considerar las condiciones del acompañamiento para la reflexión de la práctica que establece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013), como la actividad principal de los ATP, las cuales señalan que debe ser sostenido, situado, sistemático, centrado en la práctica, reflexivo, colaborativo y enfocado a la solución de problemas pedagógicos que contribuyan a impulsar la autonomía profesional de los docentes.

En cuanto a los esquemas de acción o marcos de referencia del ATP para conocer de manera objetiva y sistemática cómo era su intervención educativa, fue necesario recuperar los modelos de asesoramiento de intervención, de facilitación y de colaboración, señalados por Nieto (2004), además de la noción de innovación de Carbonell (2001), quien la define como un proceso que altera la realidad

modificando concepciones y actitudes, cambiando métodos para transformar los procesos, en este caso, de asesoramiento.

Metodología

La investigación acción participante se desarrolló en cuatro etapas: problematización, diseño, implementación y evaluación; a su vez, cada etapa se dividió en subetapas y fases. La figura 1 ilustra el proceso desarrollado. Dado que el proceder metodológico representó en sí mismo un ejercicio innovador por su planteamiento, reflexivo en todas las etapas, inédito respecto a lo que regularmente se promueve desde las supervisiones escolares, y amplio pues se contó con la participación de diferentes actores educativos, se considera fundamental describir grosso modo cada etapa.

La problematización, según Hidalgo (1997: 21), es la “actividad que expresa la voluntad de saber y conocer; es la manifestación de la actividad crítica de un sujeto ante su realidad; en fin, hace de los acontecimientos al parecer ‘naturales’, verdaderos problemas para ser explicados”. Esta etapa implicó un proceso en donde se analizó la práctica educativa del ATP en dos subetapas; la primera consistió en redimensionar las tareas que efectuaba, advirtiendo amenazas como resistencia al cambio, organización del tiempo y carga administrativa; la segunda se caracterizó por el trabajo en apoyo al proceso reflexivo con preguntas como: ¿Qué se necesita para reflexionar? ¿Todos los actores educativos reflexionan igual? ¿El pensamiento necesita entrenarse para ser reflexivo?

En esta etapa se visualizó a la tutoría como estrategia innovadora de acompañamiento, que promueve la reflexión sobre la práctica, requiriendo un ejercicio introspectivo para reconocerse más como asesor, revisando las propias prácticas para mejorar las competencias profesionales, antes de acompañar el proceso reflexivo de otros.

Las técnicas que se utilizaron fueron encuestas con preguntas abiertas y la observación directa; los instrumentos fueron el guion de observación para evaluar la práctica educativa del ATP y cuestionarios sobre la función del asesor con dimensiones de la práctica docente de Fierro, Fortoul y Rosas (2003); los informantes clave fueron ATP de supervisión y algunos de las escuelas participantes. La información recabada sirvió para tener una visión sobre el desempeño del asesor y delimitar el tema del proyecto.

La segunda etapa fue el diseño, sobre el cual Archer (1965) afirma que es una actividad orientada a determinar los fines para la solución de problemas educativos. Cuando inició esta etapa, como producto del diagnóstico, ya se reconocía que:

El trabajo cotidiano asignado al ATP de supervisión está centrado en cuestiones administrativas, desestimulando el acompañamiento académico a los colectivos docentes.

Las formas de trabajo que usualmente se promueven en una supervisión no estimulan la reflexión sistemática, ni se ofrecen asesorías ni capacitación para desempeñar la función de ATP.

El equipo técnico de la Supervisión Escolar 113 necesitaba desarrollar competencias profesionales que le permitieran brindar asesorías y promover la reflexión de los maestros apoyando la transformación de sus prácticas educativas.

El equipo técnico de la Supervisión Escolar 113 requería conocer, diseñar y proponer estrategias de asesoría que respondieran a las necesidades e intereses del grupo de docentes a quienes ofrecían el acompañamiento.

Esta etapa se subdividió en dos subetapas: estructura del diseño y versión preliminar del proyecto de innovación. En la primera se consideró el conocimiento de la realidad educativa y su interpretación técnico-científica con tres estrategias: de intervención, de ejecución y de evaluación. En la segunda se recuperaron elementos analizados a lo largo de varios meses de trabajo, que incluyeron los antecedentes históricos de la figura del ATP, el contexto y diagnóstico, la problemática y la propuesta de intervención con estrategias y criterios para el seguimiento y la evaluación.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación directa del trabajo de otros asesores y el diálogo profesional entre pares con compañeros de la maestría, el diario del asesor, listas de cotejo y rúbricas. La información que se recuperó del diálogo profesional, así como el diario del asesor, fueron muy valiosos para organizar una matriz de análisis y autoevaluar la práctica educativa del asesor.

La tercera etapa del proyecto, la implementación, permitió poner en práctica las estrategias y modelos de asesoramiento de intervención, facilitación y colaboración (Nieto, 2004) a través de dos subetapas: la autoevaluación del asesor y el seguimiento al proyecto de innovación. La primera subetapa se convirtió en un ejercicio de reflexión constante donde la propia ATP analizaba su función identificando fortalezas y áreas de oportunidad. El análisis del diario del asesor, las evidencias de trabajo, el producto del diálogo profesional con colegas y la indagatoria documental se organizaron en una matriz de análisis.

Ya para la fase del proyecto situado, se desarrollaron todas las acciones con el Consejo Técnico Sectorizado, el Consejo Técnico de Zona (con directoras), el Consejo Técnico Escolar de una sede que contemplaba 7 colectivos docentes, además de una escuela de seguimiento, con el equipo técnico de supervisión escolar, con el Colegiado de Apoyos Técnicos y Subdirectoras, con el Colegiado de Expresión y Apreciación Artísticas, así como con otros 5 colectivos docentes que solicitaron asesoría. Las técnicas e instrumentos empleados fueron observación directa y participativa y no participativa, diálogo profesional, autoanálisis, guías de observación, diario del asesor, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, guión de evaluación y de tutoría.

Es importante mencionar que la sistematización se propuso tanto para las evidencias y documentos, como para el propio modelo del asesor representado en un actuar más consciente, más intencionado y fundamentado en referentes teóricos, con mayor identidad ganando con ello mayor credibilidad entre los tutorados o asesorados. En síntesis, durante esta etapa, el proyecto quedó

situado a la realidad y las condiciones del trabajo de la supervisión escolar, de los participantes y del asesor mismo.

La última etapa fue la evaluación, la cual según Lafourcade (2009) es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Dicha etapa consistió en triangular los referentes teóricos y la información recabada a través de instrumentos como los ejercicios reflexivos del asesor centrados en el acompañamiento académico, los modelos de asesoramiento y la relación tutora. En esta fase especialmente se dialogó con los autores revisados, los cuales sirvieron de apoyo y sustento de la problemática que se venía abordando.

Esta fase se subdividió en dos: la autoevaluación y los avances en el proceso innovador. La primera subetapa se integró por tres fases: diagnóstica, de evaluación externa y la meta-reflexión, y su propósito fue valorar la implementación de los modelos de asesoramiento desde la mirada de diversos actores. En la evaluación del proceso innovador se analizó toda la información que se produjo con el Colegiado de Expresión y Apreciación Artísticas, misma que se organizó en tablas de verificación para facilitar su análisis.

Resultados

Se realizó un ejercicio analítico-conceptual (Hidalgo, 1997) caracterizado por la configuración esquemática de las relaciones interrogantes referidas a un hecho educativo: los sujetos, los acontecimientos, las complejas relaciones que se establecen, los procesos y el contexto que lo constituyen. A partir de ese ejercicio se crearon tres categorías de análisis vinculadas con la experiencia vivida en cada proceso que fueron: la relación tutora, el acompañamiento y los modelos de asesoramiento.

I. La relación tutora

Esta categoría es la que dio origen al proyecto y para su integración se consideraron los postulados de Cámara (2008), quien señala que la relación tutora implica compartir con el otro, pues el núcleo de los aprendizajes es interpersonal entre quien desea aprender y quien busca ayudar a que suceda.

Un logro inicial fue el ejercicio reflexivo como ATP lo cual permitió analizar la propia práctica docente y centrar la mirada en el tema de interés: la asesoría y el acompañamiento académico, sobre los cuales se identificaron tanto fortalezas como áreas de oportunidad; este ejercicio se aprovechó para la posterior relación tutora establecida con el colegiado del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.

Los participantes en el proyecto innovador comprobaron que sin interés no hay aprendizaje, por ese motivo el cambio debe ser de adentro hacia afuera; no se puede obligar a nadie a enseñar,

mucho menos a que aprenda algo y definitivamente los resultados arrojaron coincidencias con las nociones que sostiene el Dr. Cámara (2008) respecto a Aristóteles, quien afirmaba que nadie aprende algo tan bien, como cuando lo enseña.

Desde esta óptica, la tutoría implica establecer un nuevo tipo de relación con el otro, no la de un proceso de enseñanza- aprendizaje tradicional, sino una relación genuina entre pares, entre colegas, en donde tanto el tutor como el docente están dispuestos a compartir algo que dominan, conocen, manejan y que quizá el otro desconozca o en lo cual tenga alguna dificultad.

La estrategia de la clase muestra de Artes representó una condición de posibilidad para desarrollar la relación tutora, debido a que se logró promover la confianza necesaria para establecer un diálogo profesional, donde todos los docentes compartían un mismo canal de comunicación y hablaban con seguridad, ya que lo observado en cada clase, era algo que podían compartir pues en algún momento ya se había vivido.

La tutoría fue el espacio propicio para crear ese ambiente de aprender a aprender, que se dio de manera gradual pues en el papel de observadores se advirtieron las variadas condiciones de trabajo, los factores presentes en el desarrollo del quehacer docente y la motivación intrínseca que caracteriza a los maestros, muy a pesar de las barreras a las que se enfrentan día a día.

Uno de los logros más relevante fue promover la relación tutora a partir de la dimensión personal y no únicamente de la pedagógica (Fierro, Fortoul y Rosas, 2003), así como promover los principios de la tutoría dentro de todas las acciones pedagógicas desarrolladas por el propio asesor.

II. El acompañamiento

Esta categoría, estrechamente vinculada con la relación tutora, requirió de la cercanía con el otro. Las acciones emprendidas con el colegiado de Expresión y Apreciación Artísticas atendieron las recomendaciones del INEE: a) el trabajo fue continuado, se inició en agosto 2015 y se desarrolló hasta el final del ciclo escolar, en julio 2016; b) situado pues atendió las necesidades de formación del propio colegiado; c) sistemático dado que se agendaron reuniones de trabajo en las escuelas; d) centrado en la práctica para lo cual se emplearon diferentes modalidades de acompañamiento: reuniones ordinarias y extraordinarias de colegiado, reuniones de grupo pequeño, clases muestra de Arte, asesorías personalizadas; y e) reflexivo pues siempre se promovió con diferentes estrategias e instrumentos el análisis del quehacer docente de los participantes.

El acompañamiento académico permitió realizar sugerencias totalmente situadas a las condiciones laborales, ya que en la medida en que se pudo advertir las condiciones bajo las cuales laboran los docentes asesorados, se comprendieron muchas de sus decisiones, pues en varios casos, éstas dependen de las limitantes que enfrentan.

Otro logro significativo fue sin duda los aprendizajes que se obtuvieron, los cuales fueron posibles gracias a la *reflexión sobre la propia práctica* y a la *promoción de los aprendizajes compartidos*. Hoy en día –se observa–, se ofrece una mejor asesoría porque:

Se fortaleció la relación empática y la pasión por enseñar y particularmente se promovieron procesos de asesoría y acompañamiento académico a través de la filosofía de la relación tutora, porque como bien lo dice Cámara (2008: 68): “el núcleo de los aprendizajes es interpersonal entre quien quiere aprender y quien está dispuesto a ayudar en ese proceso”; en este sentido, el gran interés se traduce en esa chispa, esa vibra, esa emoción por realizar el trabajo de asesoramiento con gusto, alegría y motivación, que se transmite y definitivamente contagia. Esta apreciación no es sólo del propio ATP sino que los involucrados en este trabajo lo comentaron.

Un claro ejemplo de lo anterior fue cuando una directora, al salir de una tutoría que se le brindó dijo: “Me ayudaste a recargar el espíritu”; esas palabras dieron la pauta para expresar que definitivamente la innovación da al docente la posibilidad de revivir su práctica educativa y la relación tutora ayuda a recargar el espíritu, ese que se necesita para promover el cambio.

Un logro más fue *sistematizar la práctica educativa como asesor técnico pedagógico*, contando con una serie de evidencias como son: el diario, las fotografías, planeaciones, instrumentos y evaluaciones. En este tenor, la maestría Innovación en la Educación Básica brindó la posibilidad de ser un mejor asesor.

Los cambios experimentados fueron más allá del cumplimiento y la acreditación del posgrado; dieron la oportunidad de renacer como profesionista, de sentir esa sensación que se tiene cuando eres estudiante o recién egresado, con ese pensamiento idealista, soñador, de lucha y perseverancia que a veces con el paso del tiempo se pierde, ante una cultura escolar poco innovadora.

III. Los modelos de asesoramiento

Esta categoría permitió analizar en qué medida se había logrado evaluar la práctica educativa del asesor durante el desarrollo de la propuesta que a la vez, permitiera advertir las transformaciones con énfasis en la relación tutora y el modelo de asesoría colaborativa.

Los resultados reflejaron que en la práctica educativa del ATP estuvieron presentes los tres modelos de asesoramiento, lo cual resultó muy positivo pues sirvieron para complementar las actividades. Sobre esto, Nieto (2004) señala que los modelos no son excluyentes, sino un recurso heurístico para comprender realidades variadas y diferentes, hallazgo que se comprobó dentro del proyecto de innovación.

Los retos son infinitos porque los modelos son holísticos, lo ideal es que exista una permanente vigilancia del ATP para lograr resolver problemas, junto con sus asesorados, vinculándolos con situaciones reales y cotidianas del quehacer educativo.

Conclusiones

Este trabajo demostró los beneficios que las acciones del asesor pueden tener si se orientan más a lo pedagógico que a lo administrativo; que es posible promover el apoyo mutuo entre ATP, supervisor escolar y personal de las escuelas; que esta tarea implica mucho compromiso e interés por

parte de todos; y que las expectativas de los asesorados pueden ser alentadoras y motivantes contagiando la emoción a los demás promoviendo la innovación.

Con relación al propósito general se logró establecer la *relación tutora* como estrategia innovadora generando un diálogo efectivo, profesional y reflexivo entre los actores educativos. Se confirmó una vez más la vocación como docente y como ATP y se desarrolló la creatividad para diseñar un proyecto que retomara la propuesta del Dr. Cámara (2008), pero creando una versión genuina.

Se experimentaron emociones, como cualquier ser humano, y también se reconoció el cansancio propio y el de los demás, como parte natural de la vida cotidiana de cualquier profesional comprometido con la educación; se sistematizó la propia práctica, lo que ayudó a reflexionar tomando decisiones y mejorando el servicio desde una perspectiva más humana.

Se establecieron relaciones de trabajo mucho más genuinas, se logró mayor percepción a las necesidades, intereses, preocupaciones, habilidades y virtudes de los demás. Se brindó un verdadero acompañamiento académico horizontal, generando confianza y eliminando la simulación.

Finalmente, se reconoció que la incertidumbre está siempre presente y hay que aprender a vivir con ella; pese a las dudas, los resultados dan cuenta de la transformación del propio asesor y los docentes, entendiendo que no se puede cambiar al otro, pero sí contagiarlo para seguir innovando.

Notas

¹ Egresada de la Maestría en Innovación para la Educación Básica, generación 2014-2016. Actualmente se desempeña como Apoyo Técnico Pedagógico de la Supervisión Escolar 113 Coatepec, Veracruz.

^{2 y 3} Miembros del Cuerpo Académico *Formación del Profesorado Educación Cultura y Sociedad* junto con los docentes Zuleyka Lunagómez Rivera, Juan Jesús López Serena y Gloria Angélica Espíndola Escobar.

Figura

Figura 1. Etapas, subetapas y fases del proyecto de innovación

ETAPA	SUBETAPA	FASE
PROBLEMATIZACIÓN	1° Inicial	
	2° Conflicto	1° Tipos y niveles de reflexión
	3° Estabilización	2° Relación tutora
DISEÑO	1° Estructura del diseño	
	2° Versión preliminar del proyecto de innovación	
IMPLEMENTACIÓN	1° Autoevaluación del asesor	

	2° Desarrollo y seguimiento del proyecto	1° Fase del proyecto situado
EVALUACIÓN	1° Autoevaluación	1° Diagnóstica
		2° Externa
		3° Meta-reflexión
	2° Avances del proceso innovador	1° Manejo de información
2° Criterio de selección		

Referencias

- Antúñez, S. (2006). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México: SEP: 57-74. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de: <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive-pdf>
- Archer, L. (1965). Systematic Methods for Designers. London: The Design Council.
- Arnaut, A. (2006). “La función de apoyo técnico-pedagógico, su relación con la supervisión y la formación continua” en La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México: SEP: 15-28. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de: <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive-pdf>
- Bonilla P., R. O. (2006). “La asesoría técnica a la escuela” en La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México: SEP: 29-56. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de: <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive-pdf>
- Cámara, G. (2008). Otra Educación Básica es Posible. México: Convivencia Educativa A.C.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. España: Ediciones Morata.
- Carr, Wilfred. (2002). Hacia una teoría crítica de la educación. ¿Puede ser científica la investigación educativa?. España: Ediciones Morata..
- Domingo, J. (2006). “Los momentos del proceso asesor” en La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. . México: SEP: 107-134. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de: <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive-pdf>

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2003). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2015). Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la transformación de docentes. En XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.
- Freeman, C. (1974). La teoría económica de la innovación industrial. Editorial Alianza Universidad.
- Gimeno, S. (2001). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México: SEP-Castellano Akal.
- INEE. (2013). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. México: INEE.
- Lafourcade, P. D. (1972). Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- Nieto, J. (2004). "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas", en Jesús Domingo Segovia (coord.). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP/Octaedro, pp. 147-166.
- SEP. (2010). Un modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.