



## HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS EN MÉXICO: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

**Ilse Ivonne Morales De León**  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 Victoria

**Celia Reyes Anaya**  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 Victoria

---

**Área temática:** 8. Procesos de Formación.

**Línea temática:** 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales de investigación.

---

**Resumen:** El estudio es un reporte parcial de investigación, presenta resultados sobre la implementación de un programa de formación para asesores técnico pedagógicos idóneos de educación primaria. La investigación es de corte cualitativo con método de estudio de caso instrumental. El procedimiento metodológico se realizó en tres fases, la primera preactiva, posibilitó el diseño del plan de acción, donde se vinculó la estrategia socioformativa MADFA (Tobón, 2013), conformada por 42 preguntas sobre los aspectos de saberes, contexto, planificación y metas, se seleccionó a 10 asesores participantes; la fase interactiva permitió la aplicación del programa de formación a lo largo de siete sesiones presenciales divididas en tres momentos de la reflexión: antes, durante y al final de la sesión; por último en la fase postactiva se realizó la sistematización del caso donde se elaboraron interpretaciones.

Se buscó promover en los sujetos el desarrollo de competencias profesionales de la asesoría técnico pedagógica, a través de entornos colaborativos de metacognición y retroalimentación del quehacer en el proceso de asesoramiento. Los resultados reflejan hallazgos significativos relacionados con la pertinencia de la profesionalización de los ATP, mediada por espacios de interacción y reflexión de la práctica como elemento indispensable para la mejora.

El asesoramiento es un proceso dinámico que requiere del compromiso y formación de quienes ejercen la función técnico pedagógica, para ayudar a los docentes a dar solución a las problemáticas que se presentan en la práctica educativa.

**Palabras clave:** Asesoramiento, metacognición, formación, competencias profesionales.

## Introducción

La realidad educativa actual afronta grandes desafíos para las autoridades encargadas de encauzar las prácticas y los servicios pedagógicos en el país; una tarea primordial consiste en generar las condiciones y espacios de reflexión, retroalimentación y colaboración para contribuir a la transformación del quehacer docente.

El sentido de este proceso, implica para el personal directivo y de supervisión dirigir sus acciones en búsqueda del desarrollo profesional del profesorado, a través de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar.

El asesoramiento es un recurso factible para reconfigurar la acción, posibilita la resignificación de saberes desde un enfoque colaborativo, orientado a promover el trabajo centrado en generar procesos de cambio en la escuela, atendiendo las problemáticas que coadyuvan a la mejora de la práctica docente, mediante la corresponsabilidad con el colectivo.

Los sistemas de asesoría convergen en el papel preponderante que ocupa el asesor como agente externo, quien representa un dispositivo de apoyo y profesionalización para los docentes, responsable de enarbolar los preceptos, promover enfoques, principios éticos y legales.

En México la asesoría técnico pedagógica representa un camino sinuoso, su constitución ha transitado por permanentes cambios y reformas que a través de los años han llevado a la institucionalización de ésta figura educativa.

Sin embargo, pese a la reciente regulación de la función, así como de los lineamientos emitidos, su configuración aún se encuentra indefinida, el escenario actual de la práctica asesora dista mucho de los ideales establecidos en los documentos que orientan el ejercicio de ésta.

Las características deseables del desempeño de los asesores técnico pedagógicos (ATP) que obtuvieron su clave o están en periodo de inducción, con base en un concurso de promoción de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y cuentan con su perfil de idoneidad, fueron emitidos sobre una realidad inexistente (Ponce Grima, 2018); éste no ha sido contemplado en un proceso de formación congruente a lo enmarcado en las políticas educativas vigentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), apegado a la naturaleza de la labor e indispensable para el ejercicio de ésta en el proceso de asesoramiento.

Por lo que se refiere a la práctica de asesoría, se ha desarrollado en medio de incertidumbre de carácter laboral y profesional, en el devenir de la cotidianidad, se sigue construyendo bajo un conocimiento empírico.

La problemática se circunscribe a los asesores técnico pedagógicos que acceden al cargo por promoción, conforme a lo señalado en la LGSPD (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), quienes no cuentan con las competencias profesionales para ejercer su práctica de asesoramiento de manera apropiada, dado que no se brinda el proceso de inducción, que otorgue las bases para el desarrollo de la asesoría, acorde

con los referentes del Perfil, Parámetros e Indicadores para el personal con funciones de asesor técnico pedagógico en educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

El propósito de la investigación fue fortalecer las competencias profesionales de los ATP idóneos de un sector educativo del nivel primaria, para contribuir a su formación académica y a la mejora de la práctica de asesoramiento propias de su función.

Las preguntas de investigación sirvieron de guía para encauzar el trabajo de corte Cualitativo, cuyo procedimiento metodológico está centrado en un estudio instrumental de Caso.

Pregunta principal:

¿Cómo brindar una formación que propicie el desarrollo de competencias profesionales en el ATP para mejorar las prácticas de asesoramiento?

Preguntas secundarias:

¿Qué competencias profesionales requieren fortalecer los ATP para realizar un asesoramiento acorde a las necesidades de los docentes?

¿Qué estrategia coadyuvará a fortalecer las competencias profesionales del ATP?

Con estas interrogantes se buscó dar respuesta a la problemática identificada en los procesos de profesionalización en el asesoramiento, para la práctica de asesoría técnico pedagógica a través de la implementación de una estrategia de formación.

## Desarrollo

El asesoramiento adquiere sentido conforme se enfoque al mejoramiento de la práctica, se centre en las necesidades de la escuela y esté apegada a proporcionar apoyo a los docentes, requiere de la participación oportuna y activa de los sujetos involucrados en el proceso educativo. En concordancia, Ponce Grima (2018) expresa:

La asesoría pedagógica es por naturaleza indirecta, esto es, su fin último es que impacte en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos; pero esta influencia se ejerce a través de la asesoría a los docentes (individuales o colectivos), para que estos, a su vez, influyan en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (p. 63).

Por otra parte, Tapia (2008) señala que la asesoría afronta grandes retos relativos al ámbito político, teórico y práctico, respecto al primero de éstos, ya se cuenta con normativas que definen la función y el desempeño de ésta. Por lo que corresponde al ámbito teórico se identifica un vacío, la oferta formativa que la Autoridad Educativa Local y Federal ha brindado ha sido mínima, caracterizada por un enfoque informativo, transmisiva, unidireccional, generalizada y sin distinción de las necesidades, área de especialidad o nivel educativo, realizada a través de instituciones privadas en la modalidad en línea.

Este tipo de asesoramiento poco reflexivo no cubre las necesidades que la labor en la acción requiere y, los ATP continuarán siendo parte del problema no de la solución, si se espera que sean facilitadores de aprendizaje y de los procesos de mejora en la escuela (Domingo Segovia, 2010).

Se considera relevante que los procesos de formación de los asesores los provean de un referente teórico como base para fundamentar su tarea, que los oriente sobre cómo aplicar sus conocimientos y desarrollar un proceso de asesoramiento, donde se reflexione sobre su práctica. De ahí que, la investigación educativa actual repare en la necesidad de un modelo separado de las tareas clínicas y prescriptivas por el que ha deambulado la asesoría, y redirija hacia una intervención indirecta, contextualizada y participativa.

El modelo de colaboración es un tipo de asesoramiento que involucra de forma equitativa al asesor y asesorado, implica un trabajo colaborativo para la búsqueda de propuestas que coadyuven a la resolución de problemáticas, se caracteriza por una responsabilidad compartida, donde se reconoce el interés de ambas partes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Nieto Cano, 2001).

Para facilitar el cambio mediante la reflexión de la propia acción se retomó el modelo de asesoramiento educacional constructivista (Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996; Solé 1997) cuyas premisas se edifican en la visión constructivista, social y cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La adopción en el asesoramiento del modelo bajo este paradigma, implica proveer coordenadas que guíen el actuar del asesor hacia la comprensión de la relación compleja y bidireccional entre aprendizaje y desarrollo, a ser consciente de que su intervención deberá ser preventiva y enriquecedora, a través de una relación de colaboración proactiva entre los sujetos, siendo los diversos actores de la comunidad educativa los aliados en su atención, el nivel de coordinación y participación con éstos influirá en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Solé, 1996).

De acuerdo con Solé (1997) con relación al asesoramiento desde esta percepción “La concepción constructivista pone de manifiesto la importancia de los conocimientos y experiencias previas, la necesidad de construir significados y de atribuir sentido a lo que se hace, así como la potencialidad de la colaboración para el crecimiento profesional” (p. 89).

Esta forma de entender el asesoramiento, sienta las bases de los preceptos que definen a la tarea asesora; en congruencia con las ideas señaladas, para la atención a la problemática se diseñó una estrategia de formación que se trabajó bajo la modalidad de Curso-Taller, en el que se recuperaron como respaldo teórico los principios del modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico, así como las bases de las fases, procedimientos, tareas y recursos discursivos de la estrategia de asesoramiento educacional constructivista (Lago y Onrubia, 2011), se sigue la estructura y se rescatan algunos elementos, actividades y materiales del programa de formación para asesores psicopedagógicos desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento (Huerta, 2017).

Para brindar una formación tendiente hacia el desarrollo de competencias profesionales de los asesores, además de la adopción de dicho modelo, se siguió una estrategia, tal como se mencionó, cuyo objetivo es contribuir por medio del asesoramiento, a la mejora de las prácticas educativas, que sistematiza los procedimientos que requieren los asesores para hacer su tarea; en dicha estrategia Lago y Onrubia (2011) conceptualizan al asesoramiento como:

proceso de construcción compartida y colaborativa de mejoras, en que asesor y asesorados trabajan sistemáticamente de manera conjunta: definen conjuntamente la mejora que se va a abordar, elaboran conjuntamente las propuestas de concreción de la mejora, y se responsabilizan conjuntamente del desarrollo y aplicación concreto de las mejoras acordadas (p. 15).

La forma de entender la intervención asesora radica en la colaboración, como el medio determinante para potencializar el asesoramiento, esta actuación del asesor es conceptualizada por Sánchez y García (2011) como “función de ayudar a los profesores y otros agentes educativos a ayudar a los alumnos a aprender” (p. 34).

Se reconoce la necesidad de revestir de otras competencias profesionales que otorguen solidez a la actuación del ATP en el proceso de asesoramiento, la metacognición, que alude a la introspección, una mirada interiorizada sobre los conocimientos que se poseen y las condiciones en las que se encuentra el individuo. Para Flavell (1979) “el conocimiento metacognitivo consiste principalmente en conocimiento o creencias sobre qué factores o variables actúan e interactúan de qué manera afectan el curso y el resultado de la cognición” (p. 907).

Los procesos metacognitivos básicos se hacen presentes cuando el individuo, hace frente a una actividad o problema, a través de tomar conciencia de sí mismo, de sus capacidades, de la actividad planteada, reconociendo tanto las soluciones a las que puede recurrir, como las condiciones del contexto. Se requiere la organización de estrategias, el propio seguimiento de las acciones emprendidas que conlleven a la valoración y toma de decisiones de acuerdo a las metas trazadas.

Los elementos metacognitivos son congruentes con la función de los ATP en el asesoramiento, el cual de acuerdo con Lago y Onrubia (2011) implica fases de la asesoría, procedimientos, tareas de construcción de la colaboración y tareas de la construcción de la mejora, así como recursos discursivos; es necesario del asesor estructura y sistematización del asesoramiento mediante un trabajo colaborativo entre éste y los demás actores educativos participantes, partiendo del análisis del contenido de mejora, la selección de las estrategias, el diseño de materiales, la implementación, seguimiento, reformulación y evaluación del proceso, para desarrollar habilidades sobre el conocimiento y la autorregulación del quehacer.

Para acercar a los asesores a un proceso de confrontación para la racionalidad de la práctica se vinculó la metacognición desde la socioformación, por ser éste un enfoque que pretende acercar al cambio mediante

la reflexión constante, donde fue empleada la estrategia socioformativa MADFA: Metacognición Antes, Durante y al Final de las Actividades propuesta por Tobón (2013), quien la define como un recurso que permite “hablar consigo mismo mediante preguntas en torno a la actuación ante una actividad o problema, de tal manera que se tenga mayor conocimiento del proceso y se implementen acciones que lleven a un mejor logro de las metas” (p. 14).

No sólo se solicita que el ATP tenga acercamiento en su labor con procesos metacognitivos, llegando a desarrollar habilidades que le permitan obtener conocimiento de lo que hace, sino que partiendo de la información que le refiere su pensamiento, intervenga e implemente acciones de mejora.

Para concretar, la finalidad de la presente investigación con el “Curso- Taller para Asesores Técnico-Pedagógicos desde un modelo de asesoramiento colaborativo”, fue que los participantes desarrollaran competencias profesionales que otorguen solidez a su actuación en el proceso de asesoramiento; se aprovechó la coyuntura como marco para el análisis de las etapas de asesoría enunciadas en los Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2017b) y vincular sus coincidencias y discrepancias.

Fue un espacio factible para profundizar en el Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de asesor técnico pedagógico en educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017a), donde se retoma de manera especial la dimensión 3: “Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional”, por brindar un espacio a la reflexión de la práctica, a través de la actividad autoformativa del ATP.

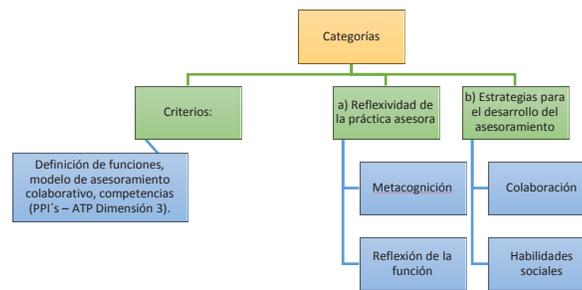
El estudio es de corte Cualitativo, señalado por Creswell (2011) como un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano, permitiendo realizar investigaciones que aportan transformaciones en el ámbito educativo.

La metodología empleada corresponde de acuerdo con Stake (2007) a un “estudio instrumental de Casos”, ya que guarda un interés en particular con el objeto de estudio, del cual se requiere profundizar sobre el caso, las características y lo que éste representa.

Se describen las evidencias obtenidas tras el análisis de la información recuperada con la implementación del Curso- Taller, los resultados surgieron de los registros de observación videograbados y de la estrategia MADFA, tangible en los productos del curso por medio de preguntas de reflexión inicial, en el desarrollo y al final de la actividad, correspondientes a los procesos metacognitivos: comprensión y autorregulación. Los sujetos participantes se codificaron con un ATP1, ATP2, etc., para cuidar el anonimato.

De los hallazgos y triangulación se crearon dos categorías con base en patrones repetidos, constructos que orientan el desarrollo de la etapa informativa y a su vez están conformados por propiedades o subcategorías donde se encontraron regularidades sobre los procesos sociales en el estudio; esto se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1: Integración de las categorías y sus propiedades



La primera categoría de análisis: reflexividad de la práctica asesora, reflejó lo que se hace en el plano práctico del asesoramiento, no lo que se debe de hacer. La reflexividad se traduce a la reflexión de la propia práctica en el acto de educar; reflexión de lo que se hace revestido de significados subjetivos del por qué se hace (Ponce Grima, 2018). Dentro de ésta se identificaron las subcategorías: metacognición y reflexión de la función.

En metacognición, se destacan las siguientes aportaciones donde se traduce esta habilidad del pensamiento en el proceso de comprensión, mismos que contribuyen al enriquecimiento de la función de asesoramiento.

*¿Qué nuevos aprendizajes obtuve en esta sesión?*

Fortalecí aún más la idea de la importancia del trabajo colaborativo con el análisis del caso que me permitió reflexionar de lo poco conveniente que es el que el asesor tome decisiones por todo el colectivo... se pierde el compromiso en lo individual (ATP6).

*¿Estoy relacionando los aprendizajes con el contexto donde desarrollo mi práctica asesora?*

Sí, porque las fases de la estrategia de asesoramiento, así como los procedimientos de cada una, me están dando los elementos necesarios para organizar y sistematizar mi función de asesoría, contextualizado acorde a las necesidades de los docentes de mi zona escolar (ATP1).

Lo mencionado puede ser observado en el proceso de autorregulación en los siguientes argumentos:

*¿Qué otras acciones puedo implementar para mejorar mi práctica?*

“Tratar de sistematizar mi práctica atendiendo los procedimientos señalados en las etapas revisadas sin perder de vista el que siempre debo de partir de las problemáticas que se viven al interior de los centros educativos” (ATP7).

*¿Qué otras acciones podría implementar para mejorar mi desempeño?*

Organizar y sistematizar la función asesora sin perder de vista en todo momento la colaboración (ATP9).

En la subcategoría de reflexión de la función se organizan los segmentos donde se evidencia un contraste objetivo y a profundidad para pensar en las acciones que habitualmente se desarrollan en el quehacer del asesor; representa más que un ejercicio académico una herramienta de autocrítica cuyo propósito es incidir en la mejora de la práctica de asesoría. Tal como se muestra en los siguientes segmentos:

Algo que ahorita me remontó a nuestro papel en el asesoramiento, es el asegurarnos como asesores de que el maestro encuentre utilidad a lo que está haciendo... que en muchas ocasiones tenemos que bajar la información y los docentes están muy renuentes a realizar esas actividades, porque no les ven esa utilidad, entonces en ese aspecto nos compete plantearse de la manera en que les va a servir para mejorar su práctica docente (ATP5).

A su vez ATP1 expresa:

Me estaba imaginando qué hago y qué no hago en la práctica, algunas cosas están más cargadas hacia otro lado, por ejemplo, la colaboración no está al cien por ciento, en la práctica por muchas razones porque a veces es más fácil, retomamos elementos que ya existen... evaluaciones internas y externas, sólo analizamos y diseñamos un plan sin involucrar a los docentes, pero este modelo implica la colaboración de ellos (ATP1).

La categoría estrategias para el desarrollo del asesoramiento, buscó dimensionar de las diversas intervenciones de estos sujetos aquellas que aportan sentido a este proceso. El asesoramiento se considera una ayuda consensuada que se ofrece a docentes y/o colectivo, éste funge como andamio necesario para la construcción de la mejora mismo que deberá ser retirado paulatinamente (Solé, 1997). Se encontraron unidades de significado, agrupadas en las siguientes subcategorías: colaboración y habilidades sociales.

De colaboración se organizaron los segmentos que aluden a esta actividad, por considerarse una competencia profesional imprescindible en el asesoramiento desde la perspectiva teórica adoptada, por ello, dos participantes señalan con claridad que:

Estas fases me van a permitir ubicarme... es importante no llevar porque la asesoría se construye en colaboración, retomar desde este modelo que no es llevarles, es incentivarlos a trabajar, plantear a partir de la problemática que tenemos... cambiar esa dinámica que venía poniendo en práctica, por involucrarlos, invitarlos a trabajar de manera colaborativa en el diseño... pero esto me gusta que me regresa a no trabajar en solitario y llevar ya todo hecho... (ATP6).

De igual manera, esta propiedad se aprecia en ATP1:

Es todo un reto porque estoy imaginando entender las intenciones del texto de que involucremos lo colaborativo y no perder de vista la razón de ser que es la mejora en el contenido del informe, de tal manera, que no nos vayamos con pura colaboración y el contenido a lo mejor nada qué ver, bien perdido, o viceversa... pero la colaboración implica un análisis conjunto, compartido (ATP1).

La subcategoría de habilidades sociales, fue un término asignado para nombrar la forma en que los asesores asimilan necesario regular su actuación en el proceso de asesoramiento, un aspecto ineludible en éste para conducirse en el trabajo con el profesorado tal como lo denotan los siguientes segmentos:

El desarrollo del video en general me llevó a la práctica... cómo tienes que llegar en esas dos partes, lo cognitivo y lo emocional, entonces qué me hace falta a mí para poderle llegar a ese docente y que realmente mejore en su práctica y a la vez se vea el resultado con los aprendizajes de los alumnos... Te lleva mucho a la reflexión, a cómo es que tienes que llegar y comprender esas cualidades en la función como asesor, esa empatía, identificar cómo conducirse para mejorar procesos de enseñanza de docentes (ATP2).

Así mismo, ATP10, agrega que:

Es muy importante la comunicación en relación a lo emocional, el cómo vas a llegar, el que los hagas sentir que ellos valen y que sus aportaciones son positivas, que están haciendo algo bueno, porque nosotros no podemos decir que no funciona, ellos conocen a sus alumnos... solamente que les vamos a llevar algo que los apoye, hacerlos entender que lo que vamos a aportar es para ayudar y no es extra porque todo mundo cree que les llevamos trabajo extra (ATP10).

## Conclusiones

Los hallazgos contribuyen a la consolidación de la figura del ATP en el proceso de asesoramiento, desde las instancias formales en el país como en su empoderamiento académico ante la comunidad educativa, a través de una formación que les otorgue un rumbo sobre el cómo realizar su función; la ausencia de bases teóricas y la sistematización de la labor asesora en éste proceso nubla su actuar y lo deja a la deriva, alejado del perfil esperado.

A consecuencia, el aspecto práctico acaece sin ponderar el sentido pedagógico de la tarea asesora, ya que se cuenta con voluntad, ideas y sentido acorde a una adecuada práctica de asesoramiento, pero sin un conocimiento epistemológico que brinde el respaldo académico para ejercerlo.

El conocimiento generado implica propiciar espacios de interacción formales, donde se enriquezca la práctica por medio de la socialización entre iguales, la construcción de escenarios factibles para compartir y analizar experiencias de asesoría.

Para coadyuvar al desarrollo de competencias profesionales en el asesor, se requiere de una formación centrada en las necesidades de éste, instalada en el planteamiento colaborativo como recurso para el desarrollo de las premisas actuales en este proceso.

Cabe destacar, para futuros procesos formativos de la función de asesoría la pertinente relación para repensar la actuación por medio de la metacognición, como un recurso para sustraer de la práctica las fortalezas e identificar las áreas de oportunidad y, sienta las bases para establecer compromisos de mejora.

## Referencias

- Creswell, J. (2011). *Diseño de Investigación. Enfoques de Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. (R. M. González-Isasi, M. Terán-Pérez, U. Berlanga-Medrano y M. Torres, Trans.). Mecanograma (Trabajo original publicado en 2009).
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación* N°54, 65-83.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and cognition monitoring. *American Psychologist* Vol. 34, No. 10, 906-911.
- Huerta Domínguez, L. (2017). *Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica*. Barcelona: Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México, DF.: Diario Oficial de la Federación.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia, *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza. Vol. III* (págs. 11-32)). Barcelona: Graó.
- Martín, E., & Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: Claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (págs. 463-473). Madrid: Alianza.
- Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones y críticas. En C. Monereo, & I. Solé, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva* (págs. 15- 32). Madrid: Alianza.
- Nieto Cano, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. S. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (págs. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Ponce Grima, V. M. (2018). *La formación para la asesoría técnico pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*. Guadalajara, Jalisco: Educ@rmos.
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín, & I. (. Solé, *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (págs. 34- 51). Barcelona: Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de asesor técnico pedagógico en educación básica*. México, DF: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. Cd. de México: Autor; Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y aprendizaje*, 77-95.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, G. G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 12, núm. 1, pp. 1-15.
- Tobón, S. (2013). *Proceso metacognitivo y estrategia MADFA*. México: CIFE. Obtenido de Issuu:  
[https://issuu.com/cife/docs/e\\_book\\_metacognicion\\_madfa](https://issuu.com/cife/docs/e_book_metacognicion_madfa)