



RETOS DE LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA DIRIGIDO A LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Reséndiz Melgar Norma Nélica

Especialista en Educación Independiente
n.nelidarm@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas institucionales de acompañamiento (asesoría, tutoría, mentoría, coaching).

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

La asesoría técnica pedagógica en México es una función cuya intención ha cambiado a lo largo del tiempo conforme la política educativa en turno. A pesar de haber sido ampliamente cuestionada, a partir de las últimas reformas educativas se ha acentuado su carácter académico, no sin tensiones ni críticas, una de ellas, ser desarrollada bajo la figura de “reconocimiento” o movimiento horizontal, que no permite la obtención de una plaza. Estas condiciones han significado ciertos retos para los asesores en el desarrollo de su función, los cuales se presentan de manera general en este texto, incluyendo algunos relacionados con la pandemia debida al Coronavirus SARS-Cov-2. Particularmente, se distingue que estos retos están vinculados con la historia propia de la asesoría y la visión de la educación básica y la escuela pública, por lo que quizás sea momento de reflexionar sobre el sentido de esta práctica dirigiéndola a aspectos que estén menos vinculados con las corrientes de escuelas eficaces y más con la inclusión, la equidad, la otredad y el derecho a la educación.

Palabras clave: Papel del asesor, asesoramiento, práctica docente, educación básica.

Introducción

Esta ponencia aborda resultados parciales de una investigación realizada en un estado del sureste mexicano, durante 2021 y 2022, esto es, todavía en la emergencia sanitaria declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) provocada por el coronavirus Sars-Cov-2. La investigación tuvo por propósito analizar la relación entre la mejora de las prácticas docentes y la asesoría técnica pedagógica en educación básica. En el caso de esta ponencia, solo se incluyen los resultados relacionados con los retos que enfrentan quienes desarrollan esta

función en educación preescolar, primaria, secundaria, física y especial, para el ejercicio de la misma. La ponencia aborda estos retos, desde la perspectiva de los asesores, quienes, como sujetos históricos con una condición y cultura particulares, significan y dan sentido a los planteamientos de la política educativa.

Como se sabe, estos asesores se ubican en la estructura intermedia del sistema educativo nacional y son “personajes que se han mantenido en la obscuridad” de este (Calvo, 2007, p. 1). Cuando se realizó la investigación, estos eran integrantes del equipo de la supervisión escolar dirigido a acompañar a las escuelas y a los colectivos docentes en sus procesos de mejora.

En México, tales asesores han tenido un trayecto que se distingue por avances, retos e incertidumbres, pues su función ha sido comprendida de diversas maneras a lo largo de la historia. Hace algunos años, se cuestionaba la necesidad de su existencia, se decía que eran “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, que habían “abandonado las aulas y fueron asignados a labores de apoyo a los centros escolares por favoritismo” (Profelandia, 2014, s. p.). Por lo que en la “mal llamada” Reforma Educativa de 2013, impulsada por el gobierno de Peña Nieto, se planteó su regreso a las escuelas y la necesidad de ingresar a la función mediante concursos de oposición (Gobierno de México, 2013). En ese entonces, solo una parte de los asesores logró tener plaza, pues en la última evaluación en este marco, el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) anuló esta por la falta de confiabilidad en los instrumentos de evaluación (Juárez, 2017).

En la Reforma de 2019, se trazó una nueva ruta para los asesores situada en el “reconocimiento”, movimiento horizontal de carácter temporal por tres ciclos escolares, y guiada por los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas, aunque es importante subrayar, el espíritu académico de esta función se ha conservado (Gobierno de México, 2019).

La asesoría es una función imprecisa, “los modelos de asesoramiento están dispersos a través de variedad de ámbitos y enfoques” (Hernández Rivero, 2004, p. 166). No obstante, poco a poco ha ido adquiriendo sentido en nuestras escuelas. Algunos elementos que la caracterizan, en este espíritu académico es tener por propósito alterar de manera positiva un estado previo existente en una práctica profesional, a través del diálogo, el aprendizaje y el intercambio de experiencias entre quienes participan en ella (Aguilar, 2013; Bonilla, Guerrero, Gutiérrez, Jiménez y Santillán, 2011; Villareal, Reyes y Solís, 2015); partir del supuesto de que es posible mejorar la educación (Osses y González, 2010), por medio de la resolución de problemas (Bonilla et al., 2011; Nieto, 2004; Villareal et al., 2015); ayudar a la mejora de las competencias docentes; favorecer la transformación de creencias y conductas profesionales (Knight, 2007; Bonilla et al., 2011); propiciar la innovación y los procesos de cambio (Bonilla, s. d.); así como, contribuir a poner en práctica nuevas propuestas curriculares este último, principalmente, en el marco de las reformas educativas de los últimos años.

Lo señalado plantea que la asesoría es una práctica situada y contextualizada, que responde a las características, necesidades y circunstancias particulares del personal docente asesorado (St.

Clair, 2019) y del momento histórico en que se desenvuelve. Siendo el diálogo y la colaboración entre colegas (Bonilla, s. d.), una de sus principales herramientas.

Bajo estos presupuestos, la investigación tuvo por objetivo identificar, desde la perspectiva de los asesores, los retos a los que se enfrentan en el desarrollo de su función. Así, la pregunta de investigación fue: ¿qué retos enfrentaron los asesores técnico pedagógicos para llevar a cabo su labor de acompañamiento al personal docente? Dado que fue un estudio cualitativo, no se establecieron hipótesis de investigación.

Desarrollo

Como se mencionó, la investigación se llevó a cabo en un estado del sureste mexicano. Fue un estudio cualitativo que retomó elementos de la fenomenología para explorar los significados de la asesoría, en voz de uno de sus protagonistas. Se aplicaron dos instrumentos cualitativos: un cuestionario de preguntas abiertas y una guía de entrevista semiestructurada. El cuestionario se aplicó en línea, por medio de la plataforma *Survio.com*, con acceso por usuario y contraseña. En total, participaron 54 asesoras y asesores del estado, del 3 de mayo al 20 de junio de 2021 (48 días naturales). Esto indica que el cuestionario fue respondido durante la contingencia sanitaria.

Respondieron el cuestionario 68.5% (37) mujeres y 31.5% (17) hombres, cuyas edades oscilan entre 26 y 65 años, siendo la media y la moda de 41 a 45 años (33.1%). Tales asesoras y asesores trabajan en diferentes niveles y tipos de servicio educativos. De ellos, 33.3% laboran en preescolar general, 22.2% en primaria general, 11.1% en secundaria general y 9.3% en telesecundaria. Aunque, también participaron quienes se desempeñan en otros servicios, como: educación física (7.4%), educación especial (7.4%), secundaria técnica (5.6%), preescolar multigrado (1.9%) y no especificado (1.8%). Así, se observa que el servicio educativo prevaleciente fue el general.

Por los propósitos de la investigación se utilizó el modelo de “entrevista episódica” de Flick (2004), la cual parte del supuesto de que las experiencias de las personas en relación con cierto dominio se almacenan y recuerdan en formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico. El conocimiento *episódico* se organiza en torno a experiencias, situaciones y circunstancias concretas, en tanto el conocimiento *semántico* se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de lo anterior y con base en los cuales se generaliza, con la intención de acceder a ambas formas de conocimiento sobre un dominio o campo en especial.

Para analizar los datos se utilizó la metodología propuesta por Gibbs (2018), quien sugiere elaborar categorías y códigos, para reconocer patrones, diferencias y su relación con características de los participantes. Y se utilizó el programa Atlas.ti, para hacer este ejercicio.

En particular, en la entidad federativa donde se realizó el estudio, los asesores expresaron un conjunto de retos relacionados con la emergencia sanitaria, uno central fue la poca comunicación que pudieron establecer con el personal docente, algunos directivos incluso les llegaron a

señalar que “cualquier cosa conmigo y yo se lo hago llegar a los maestros” (Entrevista 9-E9, en adelante las entrevistas se señalan con la letra E y el número que indica la secuencia en que fueron realizadas) y la complejidad que significó desarrollar su labor a distancia “[mi reto fue] dar seguimiento o focalizar sin tener el modo de observar la práctica en el aula” (Cuestionario 54-C54, la misma acotación aplica para los cuestionarios), o bien, “la disposición de parte de las docentes, ya que, ante tanta carga de trabajo y los deberes del hogar y la familia, se ha vuelto complicado trabajar el acompañamiento” (C27). Aunque el mayor reto refirió a los alumnos:

Creo que sí, los resultados con los niños. Van a haber buenos resultados, pero en su mayoría malos resultados. Entonces, yo lo veo en mi zona. Los resultados de los alumnos; en un salón de clase que hay 25,30 niños, solo 15 lograron ser sostenidos en comunicación ¿y los otros? Se perdieron en el camino o fueron intermitentes (sic). También ese punto no ayuda mucho a lo que estamos haciendo como profesionales (E4).

En sí, la labor de acompañamiento es compleja, en el contexto de la pandemia, lo fue aún más. “Trabajar en casa es complicado, ¿cómo voy a asesorar a los maestros para poder hacer esto?” (E3), cuando ni asesores ni docentes tenían experiencia en el trabajo a distancia. A lo que se agregó la situación personal propia:

“¿Hay maestra no tenía una computadora?”. “Pues sí. Yo sí, pero era la que teníamos en casa y usábamos cuatro”. Entonces, el tener que adquirirlas o que te las presten, de cualquier manera, fue algo complejo. Pero, además en el tiempo que fue tan rápido y que se necesita para ya, porque mañana tienes junta con tu supervisora para ver cómo va a ser la dinámica del cierre de las escuelas, cómo se lo van a decir a los papás, por qué medio. Si fue algo denso, el reto de la tecnología, el económico, el tiempo, te repito, como seres humanos todos teníamos que organizarnos, de los espacios que teníamos en casa: que la sala era el aula uno, el cuarto el aula dos, bueno, así nos íbamos distribuyendo en la casa, en espacios. Porque se escucha lo que dice y el perro ladra y llegó el del gas y pasa al del agua y grita y, ahorita, estoy exponiendo y ¿a qué hora hago la comida? ¿No? Descongela la carne y –en el momentito que te dan para tu receso de dos minutos para ir al baño– ponla a hervir. Ah sí, fue todo un reto para todos, para todos. [...].

El reto también fue tener una organización de tiempo, tiempo para tu casa, tiempo para tus hijos, tiempo para las actividades del trabajo. O sea, creo que todos pasamos por esta parte ¿no? Estoy muy contenta de estar en la casa, aunque de pronto no tengo vida (E5).

Sin olvidar, los retos que en lo personal tuvieron las y los maestros asesorados, quienes en muchos casos también se enfrentaron a pérdidas familiares.

Pero además de estos retos que son propios del periodo de la pandemia, aunque no dejan de mostrar elementos clave en la relación entre asesores, directivos y maestros, se encuentran los propios de la función asesora.

Retos de la función de asesoría técnica pedagógica

Estos retos son múltiples y van desde la relación con las autoridades educativas, los docentes y el sentido propio de su labor, como se verá enseguida.

Apoyo de las autoridades educativas. *Somos un estado que le apostó a la asesoría desde un principio* –en los títulos se incluyen fragmentos de testimonios de los asesores–.

Un reto expresado por algunos asesores es la necesidad de que sus autoridades educativas les proporcionen apoyo para realizar su trabajo y colaboren con ellos. Esto abarca desde el personal directivo escolar, a quienes solicitan mayor liderazgo pedagógico para favorecer que los cambios impulsados en las prácticas docentes se mantengan en los planteles educativos y se fomente el trabajo colaborativo entre maestras y maestros en busca del “bien común de la escuela” (C11), hasta la solicitud de contar con más autoridad en estos espacios –tema que desde cierta perspectiva y modelos de la asesoría puede ser cuestionado–, pues consideran que la falta de tal autoridad llega a demeritar su trabajo:

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el asesor es que debe convencer a los docentes de recibir asesoría en caso de requerirla. Lamentablemente, al no contar con algún tipo de poder administrativo, los docentes saben que no hay repercusiones y si a eso se le agrega que muchos directivos no apoyan la función, básicamente, se deja solo al asesor y por eso mismo pocos docentes atienden la asesoría (C16).

Relación con el supervisor. Era el que le cargaba la mochila al supervisor, pero muchos se quedan con esa visión antigua

Entre las autoridades educativas que mencionan asesoras y asesores, una reviste importancia particular: el supervisor o supervisora escolar, ya que es su autoridad inmediata. Al respecto algunas de las personas que desarrollan la asesoría se enfrentan, desde su perspectiva, a diversos retos, como:

- Realizar actividades que competen directamente a las y los supervisores, más que a la asesoría.
- Atender principalmente a personal directivo, más que al docente, lo que acerca la asesoría técnica pedagógica a la asesoría técnica, centrada en la gestión escolar.

- Carecer de acompañamiento, de parte de la supervisión escolar, en el desarrollo de su función.
- Trabajar de manera descoordinada entre la jefatura de sector, la supervisión, la dirección escolar y la asesoría, al no compartir objetivos y metas comunes.
- No ser vistas como figuras que pueden contribuir a la mejora de la supervisión escolar y las escuelas.
- Ser valorados como “una extensión de la supervisión”.
- Dirigir la asesoría a trabajos administrativos propios de la supervisión escolar.
- Estar faltos de condiciones que les permitan un trabajo riguroso y sistemático.
- Tener escasa cercanía tanto con otros asesores y asesoras.
- Falta de claridad acerca de las funciones que corresponden a la asesoría.

Así lo expresa un asesor:

Le voy a decir un término muy coloquial, local, antes los asesores [...] le cargaba la mochila al supervisor, pero muchos se quedaron con esa visión antigua. Hay muchos supervisores hoy día, que cuando yo entré al servicio ya eran supervisores; algunos eran directores y conocieron esas funciones. Entonces, me genera mucha inquietud, mucho temor, que en el futuro se pueda diluir la función y llegar a convertirse en lo que era en tiempos remotos. Y otra cosa que si me gustaría agregar [...], una cosa que, si me parece que sería muy importante, que se retomem estos concursos de oposición por las plazas. Creo que si la función es importante y creo que sería un error perderla (E9).

Tiempo y condiciones para mejorar la práctica docente. Propiciar los espacios para la retroalimentación del docente, sin afectar el tiempo frente a grupo

Algunos asesores y asesoras afirman que el personal docente y sus colectivos disponen de poco tiempo para recibir asesoría, ya sea porque trabajan en diferentes escuelas o porque el tiempo de la jornada escolar es limitado.

Asimismo, señalan que la manera de enseñar del profesorado es un reto, pues hay quienes cuentan con ideas arraigadas acerca de cómo trabajar con alumnos y alumnas, y unos tienen poca apertura para cambiarlas.

Asesores se enfrentan, dicen, al reto de sistematizar, dar seguimiento y evaluar lo que hacen en relación con los niveles de aprovechamiento y aprendizaje del alumnado, y el fomento de la autonomía, la reflexión y el crecimiento profesional del personal docente respecto a sus prácticas pedagógicas, pues tienen la dificultad de que “nuestro reto es cómo medir nuestros avances, que muchas veces quedan subjetivos” (C42).

Disposición para el cambio. Lograr que los docentes con áreas por fortalecer soliciten y acepten el apoyo del asesor

Uno de los principales retos señalados por quienes proporcionan asesoría es que el personal docente sea consciente de que requiere asesoría y considere que esta puede contribuir a la mejora de sus prácticas; además, esté dispuesto a ser acompañado y modificar sus formas de actuación con alumnas y alumnos. Esto supone que la asesoría tenga sentido para este personal, acepte ser observado y tenga apertura, compromiso, disposición y responsabilidad por el cambio propio, pues finalmente como dijo un asesor “trabajamos con seres humanos y con su disposición” (E8).

Condiciones de trabajo. Somos una especie en peligro de extinción

En este reto se incluyen un conjunto de aspectos, advertidos por varios asesores y asesoras, como: la falta de respeto que algunos sienten respecto a sus derechos laborales; incremento de la carga de trabajo; exceso de cantidad de escuelas a atender; condiciones poco propicias para el traslado y las visitas a las escuelas; pérdida de la experiencia adquirida en la asesoría cuando regresan a las escuelas, después del periodo en que ejercieron esta función por vía del reconocimiento; aumento de aspectos burocráticos y administrativos (“que yo tenga que invertir más tiempo en informes, en reportes, que en lo que invierto en el trabajo con los docentes, en el trabajo, en la zona escolar. Eso sí, lo siento un poco pesado” (E8)); incertidumbre laboral; falta de clave presupuestal específica de parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para algunos, y poca regulación y definición específica de sus funciones.

Trabajo colaborativo. Una práctica un poco solitaria

En este reto se encuentran las limitaciones que ven asesoras y asesores para trabajar colaborativamente con otros actores educativos, como con las personas responsables de: jefaturas de sector, supervisión, dirección y docencia, lo que vuelve a la asesoría una “práctica un poco solitaria” (C46). “Agregaría más espacios en donde nos escuchemos [...], creo que faltan estos espacios para dar nuestras experiencias” (E5).

No se ha establecido ese vínculo afectivo, quizá empático sí, pero no afectivo de pertenencia. Entonces, si a mí me dijeras: “¿Regresas mañana a [..., nombre de la escuela]?”. Yo me voy sin pensarlo, ¿me entiendes? Porque allá dejé amigas, dejé compañeras. Entonces, en asesoría no se ha tenido esta oportunidad de formar estos grupos, de manera afectiva, de manera social (E4).

Visión de la asesoría. La asesoría es vista como fiscalización de la labor de los docentes en las aulas

Este reto bien puede resumirse en el testimonio siguiente:

Un reto principal es el que [maestras y maestros] permitan la observación de la práctica docente, el que te vean como fiscalizador y no como colaborador. No me llaman a menos que busque directamente al docente o al directivo. El temor, porque asumen la visita de asesoría como algo negativo, cuando realmente también estamos aprendiendo con ellos. La desconfianza y, en algunos casos, la edad del asesor, pues no consideran que tenga la capacidad, el conocimiento o la experiencia para brindar asesoría y la disposición para atender a las recomendaciones (C54).

Este reto conjuga una visión de la asesoría cercana a la fiscalización, al control y cierta desconfianza de parte de algunas maestras y maestros de ser observados y, por ende, tienen poca disposición a participar en ella. Así, el reto es que la comunidad escolar valore la asesoría, lo cual, indudablemente parte de la relación que asesoras y asesores establezcan en el día a día con el personal docente, durante lo cual pueden fortalecer tal visión de fiscalización o transformarla.

Entonces, se trata de “no olvidar que fuiste docente, ponerte en los zapatos de ellos” (C14), o como recomienda una asesora: “necesitamos trabajar mucho el desarrollo humano, la docencia, esta parte de la sensibilidad, de que somos asesores y trabajamos con personas, que tienes que bajarle a tu ego, bajarle a tus maneras, ¿no? Eso es lo que cambiaría” (E4).

Conclusiones

La transformación de la asesoría transita por la transformación de la cultura escolar

La asesoría es una práctica culturalmente compleja, históricamente situada y contextualizada que, en cierta forma, ha respondido a las demandas de las políticas educativas en turno, las cuales la han significado en un sentido u otro, a veces de manera cercana al control y la fiscalización, en otros, a la reflexión y el acompañamiento. Esto se evidencia en los retos señalados por los asesores, muchos de ellos se originan en las visiones que ha tenido la asesoría en algún momento de su historia, por ejemplo, cuando se anhela el control o cuando se espera tener mayor influencia en las escuelas. En la asesoría están presentes, siguiendo la metáfora de Octavio Paz (1982):

A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma, se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distantes (p. 11).

De este modo, cada propuesta de asesoría ha dejado huellas de su existencia, vestigios de sus ideas y de los conceptos que propuso. En la asesoría coexisten nociones y procesos diversos, contrapuestos, a veces en tensión continua, como se advierte en algunos de los retos señalados.

En la asesoría no solo está presente la reforma educativa inmediata anterior, su lenguaje, propósito y nociones; sino también otros lenguajes, otros conceptos, otras visiones de la enseñanza, del alumnado, del currículo y, por supuesto, de la propia función.

En la asesoría no existe un discurso uniforme y totalitario, que abarque a todos los asesores ni una propuesta o política educativa viene a desbancar a otra del todo; antes bien, prácticas y significados se imbrican.

Las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos clave, teorías y esquemas de acción [...], son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo. (Gimeno, 2006, p. 28).

De ahí, quizás, la importancia de investigar esta práctica, particularmente, de contar evidencias sobre los procesos de mejora que llega a impulsar, si lo hace, sus características y alcance, pues tal vez es momento de imaginar una asesoría que refiera a procesos colectivos y al cambio cultural de las escuelas y del sistema educativo, en lugar de apostar por transformaciones a nivel individual que tienen mayores dificultades de trascender e incidir en el aprendizaje de los alumnos.

Se requiere repensar los procesos de acompañamiento a las escuelas, de modo que estos se ubiquen en contextos más amplios que el de su propia intervención y vincularlos, a los propósitos que se han dado a la educación básica y a la escuela pública, pues también esto permea en el sentido de la asesoría. Si la escuela se inclina hacia lo individual o lo comunitario, lo social y cultural o la competitividad, el cuidado del otro o el triunfo de sí mismo, entre otros dualismos, también la asesoría.

La asesoría requiere repensar sus fundamentos y puntos de partida basados en la eficacia escolar –muchos de ellos presentes en los retos señalados–, para dirigirse a otros más enfocados a la inclusión, la equidad, la otredad y el derecho a la educación. En otras palabras, se trata de que la asesoría –y los otros procesos de acompañamiento escolares– contribuyan a que todos los alumnos aprendan en un marco de respeto, inclusión y seguridad, y que los asesores sean partícipes de este proceso y, más aún, tomen esta intención como base fundamental de su trabajo.

Referencias

- Aguilar, E. (2013). *The Art of Coaching. Effective Strategies for School Transformation*. Jossey-Bass.
- Bonilla, O; Guerrero, C. ; Gutiérrez, H.; Jiménez, P. y Santillán, M. (2011). *Función de alto riesgo. La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. Ediciones SM.

- Bonilla, O. (S. d.). *La asesoría a la escuela*. SEP.
- Calvo, B. (2007). *Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica*. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. Sange Publications Inc.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno Sacristán. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata, 23-42.
- Gobierno de México- Presidencia de la República (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Presidencia de la República.
- Gobierno de México- Presidencia de la República (2019a). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Presidencia de la República.
- Hernández Rivero, V. (2004). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. En J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. SEP-Octaedro, 167-182.
- Juárez, E. (2017). *Rechaza INEE instrumentos de evaluación para Asesores Técnico Pedagógicos*. <http://www.educacionfutura.org/rechaza-inee-instrumentos-de-evaluacion-para-asesores-tecnico-pedagogicos/>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching. A partnership approach to improving instruction*. Corwin Publishers.
- Nieto, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. SEP-Octaedro, 147-166.
- Osses, A. y González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En Bellei, C.; Osses, A. y Valenzuela, J. P. *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia*. Ocho Libros Editores, 81-128.
- Paz, O. (1982). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Profelandia (2014). *Asesores Técnicos Pedagógicos deberán presentar examen: SEP*. <http://cort.as/-MCaP> (consulta: 13 de diciembre de 2019).
- St. Clair, S. (2019). *Coaching Redefined. A guide to leading meaningful instructional growth*. International Center for Leadership in Education.
- Villareal, A., Reyes, B., y Solís, A. (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. Pearson Educación.