

Construcción del sentido colaborativo de la asesoría al trabajo docente

Edgardo Gerardo Morales

edogemo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3757-8933>

Resumen

Esta ponencia presenta las reflexiones derivadas de una investigación acerca de la asesoría a las prácticas docentes en una escuela mexicana. La intención era realizar un asesoramiento individual colaborativo a una profesora de primaria para transformar sus prácticas docentes en el tema de la alfabetización inicial. Para ello, se observó la clase preparada por ella sin intervenir en la misma y, posteriormente, se reunían la profesora y el asesor para comentar algunos puntos. Sin embargo, en la práctica, debido a diferentes factores y situaciones que se presentaron, hubo diversas complicaciones para lograrlo. Los resultados muestran la dificultad que existe para construir el sentido colaborativo de la asesoría, se resaltan los componentes que apoyaron a tener cierto éxito y aquellos que no, la complejidad que entraña la asesoría a los docentes, que no es algo fácil, ya que se requiere de cierto grado de dominio didáctico, algunas cualidades, la relación docente y asesor, entre otros aspectos. En conclusión, se busca generar conciencia en quienes ejercen la función de asesores para que cuenten con más elementos para afrontar las demandas y retos en la mejora del trabajo docente, que no es una acción lineal, sino compleja.

Palabras clave

Asesoría docente, trabajo docente, alfabetización inicial.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar algunas reflexiones derivadas de una investigación acerca de la asesoría a las prácticas docentes de una maestra de primaria de escuela multigrado en el tema de la alfabetización inicial, en el contexto mexicano. La idea inicial era apoyar en la transformación de sus prácticas de enseñanza. De esta manera se buscaba que, a partir del asesoramiento individual colaborativo, se le presentaran elementos para analizar y reorientar su trabajo con el grupo escolar. Así, el propósito era estudiar los cambios de la profesora desde el inicio, durante y después de recibir apoyo pedagógico.

Como punto de partida, se reconoce que los docentes experimentan algunas dificultades en su trabajo en el aula (Guerrero, 2011) que tratan de resolver en condiciones de aislamiento laboral y, a veces, profesional. Hay casos en que la poca cantidad de personal en su escuela lleva al maestro a que, en ocasiones, no pueda comentar con otro docente que atiende un grupo con características similares. Además, algunos profesores creen que externar sus dificultades y necesidades de apoyo son señales de fracaso (2011).

Se considera necesario apoyar al maestro en su aula por dos razones principales. La primera es que, en las últimas dos décadas, en México se han dado múltiples reformas a los planes y programas de estudio en las que se señalan diversos enfoques de enseñanza (Secretaría de Educación Pública, 1993; 2000; 2009; 2018) que llegan a saturar de información a los docentes. De esta manera, “tienden a acumularse, una sobre otra, añadiéndose y no simplemente reemplazando lo que había antes” (Tyack y Cuban, 2000, p. 127). La segunda se trata de la complejidad de la enseñanza en el aula (Bonilla, 2006; Rockwell, 2013). Los programas de estudio están saturados de contenidos temáticos, hay preocupación de los maestros por las pruebas estandarizadas, por cumplir con las exigencias de la Autoridad educativa; con ello, se da una sobrecarga laboral.

De acuerdo con lo anterior, el profesor necesita apoyo presencial para realizar y renovar su trabajo docente. Aunque la SEP (Secretaría de Educación Pública) envía materiales para apoyarlo, estos recursos no se analizan y, algunas veces, son insuficientes. Hay una carencia de este tipo de apoyo donde más se necesita: en el salón de clases. Los profesores cometen errores sin saber qué hacer. Muchos de ellos desconocen las propuestas de aprendizaje del niño (por ejemplo, en relación con la lengua escrita) y responsabilizan a la comunidad de las dificultades presentadas por los alumnos.

Con base en lo expuesto, se propuso la *asesoría pedagógica individual colaborativa* como apoyo docente en el aula con la intención de presentar a una profesora elementos para analizar y reorientar su trabajo con el grupo escolar. Específicamente, se seleccionaron situaciones de lectura y escritura de cuentos en un grupo de niños de primer ciclo de educación primaria de una escuela rural multigrado. Para ello, en primer lugar, se observaron las prácticas docentes de una maestra relativas a la promoción de la lectura y a la invención de cuentos, sin realizar ninguna intervención en sus clases. Luego, se tuvieron una serie de asesorías que pretendían una reflexión conjunta orientada a la modificación y mejoramiento de dichas prácticas.

Durante el desarrollo de las asesorías, se generó una distancia entre lo planeado y lo realizado, a causa de una serie de factores y vicisitudes que quedaron, en su mayoría, fuera de nuestro control. No obstante, se documentó la experiencia, los logros así como las limitaciones y dificultades encontradas, sin omitir los pasajes poco exitosos o difíciles. De esta manera, se analizan y presentan dichas reflexiones sobre la experiencia de asesoramiento. Con ello, se espera contribuir a la discusión acerca del papel que juega y puede jugar la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en el sistema educativo mexicano, del maestro asesorado y la complejidad que entraña esta actividad.

La asesoría pedagógica individual colaborativa

De acuerdo con Bonilla (2006) y Secretaría de Educación Pública (2011), la asesoría pedagógica es el conjunto de acciones de guía, orientación y acompañamiento al docente en una situación determinada que tenga la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje en los niños. Con la figura de un asesor, se busca apoyar al profesor en sus clases, en una asignatura, tema o aspectos específicos de enseñanza, con la intención de lograr mejores resultados en los alumnos. Aunque esa figura ha existido desde hace varios años en el sistema educativo mexicano (Arnaut en Bonilla, 2006), ha perdido su finalidad pedagógica y se ha orientado hacia actividades administrativas de la supervisión escolar.

Desde el discurso oficial, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) de la Secretaría de Educación Pública (USICAMM, 2020), el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) señala que el propósito de la asesoría es lograr que los docentes y directivos sean capaces de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en

sus prácticas educativas. Se centra en atender situaciones o necesidades que incidan de forma directa en los aprendizajes de los alumnos y en la prestación del servicio educativo. Plantea la observación y el análisis de las prácticas educativas, la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa de los maestros involucrados.

Al respecto, Bolívar (en Bonilla, 2006) señala dos modalidades de asesoría: colectiva e individual. La primera es la que se brinda en grupo, ya sea en el centro de trabajo o en otro lugar. Esta es la que predomina en nuestro sistema educativo mexicano. Los profesores acuden a una institución junto con otros docentes para compartir experiencias y recibir apoyo de un asesor. La segunda se lleva a cabo con un solo docente. Esta modalidad aún no se ha logrado realizar de manera satisfactoria en nuestro sistema de educación. Por ello es que se decidió retomarla.

Antúnez (en Bonilla, 2006) y Secretaría de Educación Pública (2012) distinguen tres tipos de asesoría: intervención, facilitación y colaboración. En el primero, el asesor realiza la actividad en el aula para resolver un problema; en el segundo, el docente solicita apoyo y el asesor le brinda lo necesario; y en el tercero, existe una interacción de ambos en un ambiente de confianza para analizar el trabajo del profesor. Para esta experiencia, se retomó este último por la intención de que el docente conversara y reflexionara sobre su actividad.

Con base en lo anterior, se propuso la *asesoría pedagógica individual colaborativa*. Esta se entiende como las acciones de apoyo dirigidas a un solo docente, el cual tiene la oportunidad de dialogar con el asesor acerca de las actividades del aula, reflexionar sobre las mismas y reorientar su labor. De esta manera, se planteó este tipo de asesoría a una docente de escuela multigrado, específicamente en las situaciones de lectura y escritura de cuentos, es decir, una asesoría situada, de la cual retomamos las reflexiones que pueden apoyar a mejorar esta actividad asesora.

Ya desde el ciclo escolar 2012-2013, el *Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (Secretaría de Educación Pública, 2012) establecía un acompañamiento académico institucional que atendiera las necesidades específicas de los docentes derivadas de sus prácticas educativas y relacionadas con el logro educativo de sus estudiantes. Una de sus líneas era la *gestión pedagógica*, la cual consistía en llevar a cabo la asesoría *in situ* o la *tutoría*. Esta se trataba de la presencia de un *tutor* en la escuela, que diera seguimiento a necesidades específicas en las prácticas de enseñanza del docente. Sin embargo, no se concretó del todo.

En este sentido, Birgin (en Terigi, 2006) señala que la formación docente no se construye por acumulación de cursos o conocimientos sino, más bien, a través de un trabajo de reflexión sobre las prácticas. En lo que respecta al asesoramiento a docentes de escuelas multigrado, Ezpeleta y Weiss (1998) señalan la necesidad e importancia de la asesoría a profesores de este tipo de escuelas, debido a las condiciones precarias donde están asentadas. También puntualizan que los cambios en las mismas no serán inmediatos, sino que es un proceso lento, desordenado y fragmentario. Por ello, tomamos en cuenta estos aportes para atender ciertas necesidades en las prácticas de una maestra de una escuela multigrado.

Metodología

Para fines de este estudio, se seleccionó a una maestra que labora en una escuela de la región del centro de la provincia de Veracruz, México. Esto fue por razones prácticas y personales, principalmente porque el Autor laboró varios años en esta institución y es conocida por él. Se contó con las facilidades para llevar a cabo el proyecto y hubo disposición de la docente.

La profesora tiene poca experiencia en el campo educativo. Su formación es en Pedagogía en una universidad particular. Cursó un diplomado sobre competencias docentes de primaria. Ha laborado más con niños de educación preescolar. Es la segunda vez que atiende un grupo de primaria y la primera en multigrado. Además, son sus primeras semanas en el plantel escolar.

El proceso de asesoría estaba previsto de agosto a diciembre de 2013. Sin embargo, debido a diversas situaciones como fueron el paro de labores a nivel nacional de las escuelas debido a las reformas que se aprobaron en ese período, un regreso a clases incierto, las fiestas patronales de la localidad, las complicaciones de los maestros, la situación política, entre otras, fue complicado efectuarlo como estaba previsto. Sin embargo, se realizó en diferentes momentos entre noviembre y diciembre. Todos estos factores quedaron fuera de control del asesor.

La actividad consistió en observar una clase de lectura y otra de escritura de cuentos, sin que hubiera intervención del asesor. La maestra desarrollaba la clase, se registraba en video. La intención era que se revisara la grabación y se analizara. Sin embargo, debido a la premura del tiempo, ya que se contaba con un período reducido, se trató de realizar todo en el mes de noviembre. Así, se registraron seis observaciones

de cada situación didáctica y solo se brindaron siete asesorías en total, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Distribución de las asesorías por fecha, duración y momento del día

Asesoría	Fecha	Duración*	Momento del día
1	14/11/2013	0:20	Recreo escolar
2	19/11/2013	2:00	Jornada escolar
3	27/11/2013	1:00	En la tarde
4	28/11/2013	1:00	Al término de la jornada escolar
5	03/12/2013	1:00	En la tarde
6	04/12/2013	1:00	En la tarde
7	05/12/2013	0:30	En la tarde

Nota. *La duración señala el tiempo aproximado en horas.

Las asesorías tuvieron una duración variable. Una fue de dos horas, cuatro de una hora y dos de menos de media hora. Cuatro fueron por la tarde (posterior a la jornada de trabajo), una al término de las clases, otra en el horario escolar y otra más en el receso. Al contar con poco tiempo y entrar en preocupación por querer ver cambios sustanciales en el trabajo de la maestra, se buscó el espacio para hacerlo sin que se consideraran las condiciones propicias.

Durante las asesorías, la maestra externó varios aspectos que le preocupaban: sus dudas, temores en la práctica, intereses, opiniones, entre otras; principalmente, sobre la escuela, la localidad, los alumnos, gestión escolar, situación política y social así como asuntos personales que la aquejaban. Muchas de estas surgieron porque ella era nueva en la escuela y mostraba preocupación por las cuestiones administrativas.

En las asesorías, ya no se revisaron los registros de clase con la docente. La conversación giró en torno a distintos temas. Por lo tanto, se identifica que se realizaron dos tipos de actividades asesoras: proveer de información y dar sugerencias. Se dieron a conocer pautas acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, materiales relacionados con este tema, cuatro libros para que pudiera revisar la maestra, pero no se analizaron con ella. En cuanto a las sugerencias, estas se orientaron a mejorar las formas de leer y a la invención de cuentos con los niños.

Aunque es posible identificar que la asesoría fue más indicativa, también se reconoce que hay aspectos que ayudaron a favorecer el sentido colaborativo. Estos son los que recuperamos con la finalidad de reflexionar sobre esta actividad y el objetivo de que apoyen a los asesores para tomarlos en cuenta en futuras asesorías.

Resultados

La intención inicial, como ya se señaló, era llevar a cabo una asesoría en sentido colaborativo. Se buscaba apoyar a la maestra en la generación de reflexiones sobre sus prácticas docentes observadas. La finalidad era que el asesor y la profesora se vieran como dos personas en igualdad, para dar confianza en este proceso y, así, intervenir en el diálogo entre ellos y dar propuestas para mejorar las clases. Por ello, se resaltan los siguientes aspectos que se consideraron importantes para tomar en cuenta en la construcción de la asesoría colaborativa:

- La actitud voluntaria de la maestra.
- La experiencia docente del asesor.
- La relación asesor-docente.
- Tiempo para la construcción de aprendizaje del docente.
- Construcción de una zona de comprensión.

Uno de los elementos que ayudan a construir el sentido colaborativo de la asesoría es la *actitud voluntaria de la maestra*. En esta experiencia, la profesora mostró ese sentido voluntario. Siempre estuvo de acuerdo con su participación. Aceptó la presencia del asesor en su salón de clases y trató de llevar a cabo las sesiones como las realiza de manera regular. El elemento importante es que destinó una hora por las tardes en cuatro reuniones, lo que implicaba que debía cambiar algunos compromisos personales que ya tenía. Se reconoce que esto se debió a dos razones principales. La primera es que la maestra vio al asesor como una Autoridad escolar, puesto que este último laboró durante varios años en la escuela. La segunda es la importancia e interés de la profesora por el tema. Dentro de sus comentarios, señaló que consideraba la asesoría como una oportunidad para mejorar su trabajo y aprender sobre temas que desconocía, principalmente, porque no hubo necesidad de buscarla y porque no mediaba un pago.

De acuerdo con Lerner (2001) y Rodríguez (2009), se reconoce que una asesoría obligatoria o voluntaria determina la disponibilidad del docente para la misma. Si se le presenta como obligatoria, el asesor establece prioridades y corre el riesgo de que los profesores no estén interesados. En cambio, si es voluntaria, aumentan las posibilidades de que los maestros se comprometan con las actividades propuestas.

El segundo elemento es la *experiencia docente del asesor*. Este es un aspecto que juega un papel importante en una asesoría. En este caso, el asesor conoce la escuela, su organización y características, la localidad donde se ubica y a los habitantes. Se identifica como positivo este aspecto porque el docente reconoce que quien lo apoya ha estado en circunstancias y condiciones similares. Sin embargo, también se corre el riesgo de que el asesor sea visto como una Autoridad superior, como pasó en esta experiencia.

Se reconoce que el asesor necesita ser “otro maestro que ha realizado antes la experiencia y que va a ayudar, a construir conjuntamente, a reflexionar sobre esa práctica” (DGEE en Ferreiro, 1989, p. 58) que observa en el docente asesorado. Este es un elemento necesario porque, en la práctica regular de los ATP en el sistema educativo mexicano, estos no siempre tenían formación en un área específica y a veces no habían tenido experiencia docente. Por ello, puede existir cierta resistencia por parte de los maestros al recibir sugerencias de alguien que no ha laborado y no conoce las condiciones del trabajo docente (Bonilla, 2006). Sin embargo, se espera que el surgimiento de esta figura de manera oficial en dos áreas: lenguaje y pensamiento matemático, apoye en la mejora de los profesores en estos dos componentes del currículum oficial (Secretaría de Educación Pública, 2017).

El tercer elemento es acerca de la *relación asesor-docente*. En esta experiencia, hubo una relación de estatus de poder en las asesorías. Las intervenciones del asesor fueron imperativas. Este indicaba lo que faltaba en las clases o lo que a su juicio estaba mal, sin señalarlo de manera directa en el desarrollo del trabajo de la maestra. Así, ella recibía las sugerencias como si fueran órdenes. Con esto, se considera que se generó una desigualdad jerárquica, aunque de manera inconsciente. Ayala (1991) señala que lo anterior ocurre porque los docentes se encuentran insertos en relaciones de poder en su espacio laboral. Esto lleva a que, cuando una persona llega a la escuela y al aula con una intención de apoyo pedagógico, la maestra vea al asesor como una autoridad supe-

rior. De esta manera, lo que hizo la docente fue atender y tratar de cumplir lo que se le indicaba (según sus posibilidades).

En la relación del asesor y el profesor, Guerrero (2011) menciona que se necesita tomar en cuenta el uso del pronombre que guía las conversaciones. En este caso, el asesor utilizó el pronombre *tú* para dirigirse a la maestra; en cambio, la docente se dirigía a él como *usted*. La distancia que se presentó en esta relación fue muy marcada. Por ello, hay coincidencia con Guerrero en que el uso del *nosotros* es más apropiado en una asesoría. Con esta posición, es posible apoyar para que se establezca un diálogo con más igualdad. No obstante, esta igualdad se construye en cada asesoría y dependerá de las personas que se involucran.

El cuarto elemento es considerar el *tiempo que se destina para la asesoría*. Es importante tomar en cuenta que los maestros también construyen sus conocimientos. Así como se ha señalado que el niño pasa por varias etapas en el proceso de construcción del aprendizaje, también lo hacen los docentes. En esta experiencia, la información que se le brindó a la maestra y las sugerencias que se le dieron tenían que ser asimiladas en poco tiempo. Sus esquemas de conocimiento no coincidían con las del asesor. Esto lleva a pensar que es una de las razones por las que no siempre se obtienen resultados de forma inmediata en las asesorías, tal como las espera el asesor.

Gómez Palacio menciona que “no es fácil ni inmediato obtener un cambio de actitud del maestro. [...] No basta con decir que hay que respetar el proceso del niño sin respetar el proceso evolutivo del maestro” (en Ferreiro, 1989, p. 52). Al respecto, Laura Navarro señala que “a veces pareciera que no se toma en cuenta que el maestro también necesita un tiempo de asimilación y hay demasiada prisa en que adopte la nueva concepción que le estamos proponiendo” (en Ferreiro, 1989, p. 58), como ha ocurrido en cada reforma educativa en el contexto mexicano.

El quinto punto es *construir una zona de comprensión*. De acuerdo con Balslev y Tominska (2012), las conversaciones son un elemento importante para generar reflexiones en el docente y con ello construir saberes profesionales que apoyen su labor. Así, en una asesoría, se trata de crear una *zona de comprensión* (Balslev et al., 2010). Esta muestra como ambos participantes interactúan y siguen un tema; es decir, asesor, saber y docente interactúan para que cada uno progrese en función de los otros dos, esencialmente por el sesgo de las significaciones que busca compartir. No obstante, lograr este espacio es complicado.

En esta experiencia fue difícil establecer esa zona de comprensión. El asesor comentaba, sugería o asentía a lo que la docente decía. De igual manera, la maestra solo escuchaba y/o aceptaba las observaciones que se le daban a conocer. Por ello, construir este espacio es complicado si no hay una finalidad que ambos compartan. Al respecto, Guerrero (2011, p. 110) señala que “el quehacer del asesor resulta relevante para proporcionar, paulatinamente, herramientas que permitan fortalecer el diálogo profesional: aprender a escuchar, argumentar ideas y ejemplificar las propuestas surgidas, entre otras” Para lograr lo anterior, es importante saber en qué momento hay que escuchar y en cuál argumentar o ejemplificar.

Estos cinco puntos mencionados se consideran importantes en un proceso de asesoría. Como se señaló al principio de esta ponencia, la asesoría tuvo algunas complicaciones y fue necesario girar el análisis hacia otros aspectos. Sin embargo, estos ayudarán, en la medida en que sean tomados en cuenta en futuras asesorías, para la mejora del trabajo docente y para considerar que no es algo sencillo como parece.

Discusión

Es posible reconocer que la tarea de asesoramiento para la mejora del trabajo docente no es una tarea sencilla. Al contrario, es delicada, requiere de continuidad, claridad sobre los objetivos de las sesiones y conocimientos específicos sobre lo que se va a apoyar, es decir, el tema sobre el que se asesorará (didáctica de alguna disciplina, evolución de los alumnos, evaluación, etc.), por lo que no puede considerarse como una actividad trivial en el sistema educativo.

Es importante considerar, en primer lugar, que los cambios en las prácticas docentes son un proceso lento, desordenado y fragmentario (Ezpeleta y Weiss, 1998). Es lento porque una asesoría no es suficiente para lograr un cambio en el trabajo del profesor. Es desordenado, ya que no hay una secuencia de cambios preestablecidos que se siga como tal, por lo tanto, no es lineal. Es fragmentario porque se pueden lograr cambios en aspectos específicos del actuar del maestro y no en toda su práctica.

También es necesario considerar que, en una asesoría, los maestros se apropian de los elementos poco a poco, no de todos al mismo tiempo. Se reconoce que hay un proceso de asimilación de nuevas prácticas que no se da de manera inmediata. Por lo tanto, el maestro se apropia de lo nuevo en distinto orden al que se propone o del que espera el asesor. De esta manera, es necesario que quien asesora tenga

en cuenta estos aspectos y no espere un cambio radical con una sesión o después de un período establecido.

La experiencia de la asesoría realizada permite entender que no es posible asesorar ni mejorar el trabajo docente con prescripciones, si se desconoce lo que el maestro lleva a cabo. Por ello, es necesario que, primero, el asesor observe lo que el profesor realiza y, a partir de esto, oriente las acciones. Esto podría evitar cierta resistencia de los maestros a recibir sugerencias.

A partir de la experiencia asesora, se pueden señalar algunos aspectos a tomar en cuenta en futuras asesorías:

- *Revisar los registros de clases con el docente.* Esto ayuda para que el profesor conozca y reflexione sobre su práctica. De esta manera, será él mismo quien cuestione y explique su cotidianidad, ya que el registro de clase es una herramienta que permite ver con más detalle el trabajo que se desarrolla.
- *Fijar un objetivo y contenido.* Estos dos aspectos son para que no se pierda el rumbo de la asesoría. Para ello, es importante realizar un diagnóstico lo más completo posible. Es necesario observar las clases y escuchar al docente para identificar sus necesidades. Así, estas serán el punto de partida de la asesoría.
- *Experiencia y/o formación* Es fundamental que quien asesora haya experimentado el trabajo docente en situaciones similares o que tenga formación en el área del conocimiento a asesorar. De esta manera, no se dispersa la atención en toda la jornada de trabajo del docente sino que se la concentra en puntos precisos.
- *Tiempo.* Se debe considerar un período necesario y con la duración suficiente: que exista un plan de actividades centrado en la revisión y reflexión del material registrado. Se propone que la asesoría sea por un ciclo escolar completo para que pueda darse seguimiento a las actividades del profesor.
- *Actitud voluntaria.* Se trata de que exista disposición del docente y del asesor para que se establezca tanto una buena comunicación como la confianza que permita el logro de los propósitos. Así, el maestro recibirá las sugerencias por voluntad y no por imposición, y estará dispuesto a transformar su trabajo.

En general, se espera apoyar en la reflexión sobre el papel que desempeña y puede desempeñar el asesor en el sistema educativo a través del docente y su necesidad de apoyo en la escuela, para mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza. Una vez que comprendamos la complejidad de la función asesora, podemos afirmar que para llevarla a cabo no basta solo con la formación docente. Por lo tanto, es necesario considerar varios aspectos como los mencionados en esta ponencia que apoyen a analizar el papel de los asesores.

Referencias bibliográficas

- Ayala, L. (1991). Enfoques reduccionistas de la práctica docente. *Colección Pedagógica Universitaria*, 19, 59-63. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_19/19.pdf
- Balslev, K. y Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et apprentissages*, 9, 163-182. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23083>
- Balslev, K., Vanhulle, S. y Tominska, E. (2010, 24-26 de junio). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation*. Colloque International “Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes”, Universidad de Lyon, Francia. <https://hal.science/hal-00534603/document>
- Bonilla, R. (coord.). (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. SEP.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1998). Lecciones de campo sobre la capacitación docente. En A. Birgin. (comp.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*. Troquel.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI.
- Guerrero, C. (coord.). (2011) *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. Editorial SM.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez. (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Senado de la República de México.

- Rodríguez, N. (2009). Asesoramiento en aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 135-160. <https://rb.gy/mm7dh5>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio de educación primaria 1993*. <https://shre.ink/DBec>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programas de estudio de español, versión 2000*.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudio de educación básica 2009. Primaria*. https://seccion37.com.mx/reforma-20091ro_1.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudio de educación básica 2011. Primaria*.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- USICAMM (2020, 28 de febrero). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE)*. SEP. <https://rb.gy/cspxce>

Autor

Edgardo Gerardo Morales

Profesor, director y supervisor escolar titular de escuelas primarias generales de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Ha colaborado con el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección General de Educación Primaria Estatal, Secretaría de Educación de Veracruz, México.