

# **LA PALABRA DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO COMO UNA EXPERIENCIA ANALÍTICA-METODOLÓGICA DE SU DISCURSO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Mónica García Hernández\*, Nelly del Pilar Cervera Cobos\*\* y Olga Denisse Fernández Tostado\*\*\*

\*Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. mgarciah@g.upn.mx

\*\*Coordinadora de la Licenciatura en Educación e Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad. nececo@hotmail.com

\*\*\*Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. t\_leipofernandez@g.upn.mx

Recibido: 6 mayo de 2020  
Aceptado: 30 mayo de 2020

## Resumen

El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) ha jugado un papel estratégico en las escuelas de Educación Básica, de ahí la relevancia de su estudio. Bajo el supuesto de como la recuperación de buenas prácticas contribuye a la atención de necesidades en las aulas y su entorno, se analizaron 18 narrativas de ATP en Educación Básica, de cuatro estados de la república mexicana, con un enfoque cualitativo de investigación,

para la identificación de elementos de prácticas exitosas subyacentes en el discurso de los propios actores sobre su trabajo pedagógico. Con apoyo del programa MAXQDA y a partir de 10 códigos y 30 subcódigos, destacaron las categorías de la práctica como modelos, el manejo de problemas inmediatos, mediatos, adaptabilidad de la práctica, la experiencia del aprendizaje colaborativo, sostenible y significativo propios del carácter situado y diverso de una buena práctica y que se encuentran presentes en el discurso del trabajo educativo del ATP.

Palabras clave: Análisis, narrativas, ATP, buenas prácticas, educación básica.

#### Abstract

The pedagogical technical advisor (ATP) plays a strategic role for the schools, hence the relevance of his study. Under the assumption of how the recovery of good practices contributes to the attention of needs in classrooms and their environment, 18 ATP narratives in basic education, from four states of the Mexican Republic, were analyzed, with a qualitative research approach to identification of elements of successful practices underlying the discourse of the actors themselves about their educative work. With the support of the MAXDA program and from 10 codes and 30 subcodes, they highlighted the categories of practice as models, the management of immediate, medium-term problems, adaptability of the practice, the experience of collaborative, sustainable and meaningful learning typical of the character located and diverse of a good practice and that are present in the discourse of the educational work of the ATP.

Keywords: Analysis, narratives, ATP, good practices, basic education.

El presente artículo deriva del informe técnico de la investigación realizada para PRODEP, titulado: “Sistematización y análisis de las buenas prácticas en la educación básica (Un estudio del saber hacer escolar a partir de la mirada del ATP)”. Se realiza con el objetivo de hacer aporta-

ciones que fortalezcan el campo de conocimiento sobre este tema, tal y como hacen Vázquez (2014) y Ponce (2019), donde el primero buscó comprender el significado y sentido que algunos ATP dan a su función; y el segundo, recoge la voz de ATP participantes de un proyecto de formación docente, donde se destacan las circunstancias, motivaciones, problemas y anhelos vividos en su labor cotidiana.

Con la intención de documentar la palabra del ATP, las reflexiones de este trabajo giran en torno a las respuestas logradas sobre la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son los elementos que distinguen las buenas prácticas en el discurso del ATP?

### Referentes conceptuales para el análisis

Dado el objetivo y pregunta de investigación, primero se expondrá cómo se concibe la acción educativa del ATP y las buenas prácticas en educación en el presente trabajo.

### Quién es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

El trabajo del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en México existe desde la expansión del sistema educativo de los 50 con el surgimiento de las mesas técnicas. La aparición de esta figura puede ser advertida en el Plan Nacional de Desarrollo 2006–2012 y su normatividad en las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico del 2007 (Calderón y Barraza, 2015). De acuerdo con Reyes y López (2009), predomina una indefinición del rol que desempeña en el país, en parte ocasionada por el exceso de trabajo administrativo, la falta de reconocimiento institucional y de capacitación. Asimismo, Antúnez (2006) señala que en la escuela su función todavía es visualizada de manera negativa y está sesgada por factores sindicales y laborales.

Como lo propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en México según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la función asesora es uno de los elementos estimados para el logro de procesos de mejora educativa en el sistema escolar a nivel internacional (Domingo, 2005). En 2015 la

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, a nivel nacional registró 15,228 docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica.

De acuerdo con Arnaut (2006), Bonilla (2006), Imbernon (2007), Huerta y Onrubia (2016):

a. La asesoría es una tarea educativa fundamental altamente situada, dado que:

- Se ve influida por la complejidad de la práctica docente, del currículo, de las tradiciones de la vida escolar y del proceso educativo.
- Constituye un proceso desarrollado de forma irrepetible, única o ajustada según las necesidades, problemas, contradicciones, restricciones, oportunidades contextuales de cada escuela y relaciones entre docentes.
- Conducida con respeto, reconocimiento y recuperación de la cultura institucional, cultura escolar y de las prácticas profesionales docentes grupales e individuales para la mejora de éstas como de la propia asesoría.
- Se fundamenta en la reflexión de su práctica y el intercambio colaborativo de la experiencia con otros ATP y docentes, desde la participación en el diagnóstico hasta la construcción, ejecución y evaluación de un proyecto colectivo en el centro de trabajo.
- Involucra una constante autoevaluación y desarrollo a nivel institucional, profesional y personal.

b. El ATP es un profesional:

- Multifuncional o de actividad polifuncional, con demandas y un perfil general referente al conocimiento curricular actualizado sobre planes, programas, libros de textos, evaluaciones y normatividad; así como un perfil especializado o de requerimientos concretos, según necesidades en áreas curriculares y problemáticas presentadas por los docentes con los que trabaja.
- Desempeña una actividad esencial de apoyo, de ayuda y acompañamiento para que aquellos no enfrenten de manera solitaria

la demasía de demandas institucionales que se les hacen y las puedan atender de la mejor manera posible con las contribuciones del ATP.

- Su labor de asesoría le demanda competencias en la resolución estratégica de problemas como la comprensión holística de las situaciones, análisis de prácticas de uso, diseño de mejoras, implementación de éstas, seguimiento y su evaluación.
- Su trabajo incluye competencias en el manejo socioemocional de la colaboración, como es la escucha activa, la empatía, la comunicación bidireccional, la asertividad, el manejo de conflictos, la responsabilidad compartida, la crítica abierta, el juicio razonado y abierto con superación de prejuicios y estereotipos.

### Qué es una buena práctica en educación (BPE)

Si bien las sociedades han desarrollado “buenas prácticas” o “saber hacer” para el afrontamiento de los problemas vividos, la recuperación crítica colectiva de las mismas ha sido vital para el logro de su desarrollo, es así como el conocimiento en los diversos ámbitos del saber ha avanzado.

La educación es una práctica social, cuyo desarrollo ha requerido de buenas prácticas en sus distintas modalidades escolares y extraescolares. Una buena práctica en educación (BPE) consiste en la acción eficaz que puede conducir con medios escasos a soluciones efectivas y con buenos resultados, por lo cual es susceptible de aplicarse a una diversidad de contextos (Escudero, 2009) educativos vulnerables. Las BPE se configuran como saberes estratégicos (Díaz, Borges del Rosal, Valadez y Zambrano, 2015) generados y usados acorde a las necesidades de los sujetos y contextos educativos específicos. Son favorecidas por una gestión institucional y buen gobierno en las escuelas, jugando un papel importante el liderazgo de supervisores y directores para el apoyo coordinado del trabajo del docente; así como la participación de la comunidad educativa y el impulso de rendición de cuentas de todos los actores educativos.

Entrañan las BPE un conocimiento pragmático que si bien se alimenta de avances disciplinares, es fruto del conocimiento tácito construido por la experiencia que se vive en la cotidianidad de los escenarios educativos, así su fin es ejecutivo y se encuentra orientado al cumplimiento de metas institucionales (Rodríguez, 2008), cualidad que hace accesible en gran parte su sistematización y, con esto, su repetición como desarrollo. Se trata de un conjunto de estrategias que logran optimizar los procesos formativos para la mejora, relativamente independiente de sus condiciones de ingreso de las personas a la institución escolar (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), donde el trabajo transformador del educador, como sujeto y en grupo, juega un papel medular.

La BPE se constituye una acción efectiva fundada no sólo en un saber actuar técnico–didáctico emanado de la disciplina pedagógica, sino también guiada de manera crucial por un código y de actuación de responsabilidad ética del educador (Guzmán, 2018).

Otro rasgo distintivo de estas prácticas es el carácter innovador de los educadores que las llevan a cabo al posibilitar alternativas diferentes a las rutinarias en un determinado contexto, pues devienen en la transformación de procesos de acción para el giro positivo en los métodos tradicionales, en este sentido:

Son docentes caracterizados por su predisposición positiva hacia la novedad: sienten curiosidad por tener experiencias educativas que superen la práctica docente tradicional y poseen interés por el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades. Todo ello dentro de una necesidad vital por expresar la creatividad y ejercer la autonomía en su entorno profesional. A estos profesores innovadores en ningún caso les motiva el reconocimiento económico o material derivado de su actividad, ni tampoco el reconocimiento social y profesional al que, en su caso, pudiera dar lugar (Valverde, Fernández y Revuelta, 2013: 274).

Las buenas prácticas educativas desarrollan estrategias de colaboración entre docentes, entre estos y los alumnos, un sentido de

comunidad escolar, además de articularse con otras instituciones externas como la familia y de servicios sociales que contribuyan a la atención de los problemas educativos.

Necesitamos desarrollar comunidades de aprendizaje apasionadas que promuevan “redes transescolares” (Huberman, 1995), basadas en la investigación, centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011: 233).

La incorporación de las tecnologías de la comunicación e información son una herramienta que cada vez ocupan más un lugar relevante para el desarrollo de las BPE al ser mediadores que favorecen la interacción, el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de comunidades de trabajo y, con esto, propicia la inclusión social (Escudero, 2009), con lo que la educación cumpliría una de sus finalidades.

Descripción de la investigación (metodología y resultados)

Participantes

Una muestra intencional de 18 ATP, los cuales laboran en la Ciudad de México, Hidalgo y Baja California Sur; cuyas edades fluctúan entre los 26 y 45 años, con estudios de licenciatura y maestría; una antigüedad en el sistema educativo de 6 a 23 años; un poco más de la mitad han ejercido las funciones de asesoría a lo largo de cinco años o menos; principalmente en el área de lenguaje oral y escrito, así como de pensamiento matemático; en escuelas generales primarias y secundarias, multigrado y, en menor medida, unitarias y bidocentes. Más de las tres cuartas partes obtuvieron su nombramiento por examen de idoneidad y desempeño.

## Metodología

De acuerdo con Suárez, Ochoa y Dávila (2006), Roberts (2002), Coffey y Atkinson (2003), Parquer (1990) y Urra, Muñoz y Peña (2013) se optó por un modelo cualitativo e interpretativo, que privilegia: (a) Un proceso de documentación narrativa que contribuya a la construcción de espacio colectivos o comunidades de discursos y prácticas de los propios participantes. (b) El uso de narrativas o narración como expresión que ubica los significados construidos por los sujetos sociales en sus discursos que rescate y resguarde la memoria individual, grupal y colectiva que no ha sido expresada. (c) Finalmente, el análisis del discurso, entendido como el conocimiento del contenido y estructura de relatos, no del texto en sí, sino los de los patrones y comunidades de conocimiento y estructuras de realización única del texto en el contexto donde se conforma. (d) El discurso se concibe como una creencia, una práctica, un conocimiento del mundo por los individuos y, pragmáticamente, es el lenguaje en uso y sus efectos en un contexto específico.

## Instrumentos

Se aplicó un cuestionario semiestructurado y se pidió que los ATP elaboraran narrativas sobre sus experiencias, durante el desarrollo de las actividades escolares a nivel de educación básica.

La sistematización y propuesta de análisis de las narrativas de los ATP recopiladas se hizo mediante un seminario semanal. Como parte de tal seminario se construyó: (1) un sistema de categorías para el análisis de las narrativas en torno a las funciones del ATP y el concepto de buenas prácticas. (2) La validación de este sistema mediante la triangulación de la lectura y debate entre sí de ocho colegas (cuatro docentes titulares y 4 analistas). Por último, (3) la capacitación en el uso del programa MAXDA para sistematización de datos cualitativos.

El sistema de categorías de análisis comprende 10 códigos con un desglose de tres códigos por cada uno, lo que hace un total de 30 subcódigos. Los códigos creados resultan de la revisión de literatura

específica, se buscó que los títulos fueran los acuñados por los autores consultados: (1) Experiencia de aprendizaje para la vida, (2) Metodologías activas de aprendizaje, (3) Aprendizaje más allá del aula, (4) Experiencia de aprendizaje colaborativo, (5) Aprendizaje a través de las competencias del siglo XXI, (6) Experiencia de aprendizaje significativo, (7) Experiencia de aprendizaje basado en proyectos, (8) Evaluación como herramienta de aprendizaje, (9) Experiencia de aprendizaje a través de la tecnología y (10) Experiencia de aprendizaje sostenible. La tabla 1 muestra un fragmento del desglose de algunos códigos.

Tabla 1. Ejemplo de una parte del sistema de categorías para el análisis de la narrativa del ATP.

Código	Sub-códigos		
2. Metodologías activas de aprendizaje (Fernández, 2006).	Aprendizaje centrado en el estudiante	Aprendizaje centrado en las relaciones sociales entre pares	Aprendizaje centrado en relaciones con el entorno
3. Aprendizaje más allá del aula (Hattie, 2012).	Práctica educativa en contexto formal	Práctica educativa en contexto no formal	Práctica educativa en contexto informal
4. Experiencia de aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).	Aprendizaje colaborativo entre estudiantes	Aprendizaje colaborativo entre educadores/formadores	Aprendizaje colaborativo con sujetos externos a la escuela
9. Experiencia de aprendizaje a través de la tecnología (Coll, 2008).	Instrumentos digitales	TIC	Uso crítico de las TIC
10. Experiencia de aprendizaje sostenible (Wiggins & McTighe, 2011) (Sterling, 2008).	Logros de los estudiantes y/o de los profesores	Prácticas como modelos	Adaptabilidad de la práctica

## Resultados

Con base en la cuantificación de la presencia de los diversos códigos en el discurso de los ATP (ver Gráfica 1), las tendencias mostraron que los que obtuvieron cuatro puntajes mayores en orden descendente fueron: Experiencias de aprendizaje sostenible, Experiencia de aprendizaje para la vida, Experiencia de aprendizaje colaborativo, Experiencia de aprendizaje significativo.

Gráfica 1. Las cuatro mayores frecuencias de códigos.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede ilustrarse en la Tabla 2 donde se evidencian los cuatro códigos más frecuentes, se distingue el carácter experiencial del conocimiento profesional, colectivo y situado que pone en juego el ATP, en su práctica diaria para la atención de los problemas acorde a su rol pedagógico.

Por lo que refiere a los menores, cuatro puntajes de códigos en orden descendente (ver Tabla 3) se encontraron: Experiencias de aprendizaje a través de la tecnología, Metodologías activas de aprendizaje, Aprendizaje más allá del aula, La evaluación como herramienta de aprendizaje.

Tabla 2. Fragmentos de entrevistas para ilustrar los principales códigos.

<p>Ejemplo: Código "Experiencia de trabajo colaborativo".</p> <p>[...] el logro de las metas y objetivos no se hubieran alcanzado <b>sin la participación del colegiado</b>, anteponiendo sus tiempos en pro de planear, acompañar y dar asesoría a educandos y familiares. Finalmente, el apoyo y confianza de la supervisora dio certeza y asertividad en las dinámicas y contenidos planteados, sobre todo que las familias la reconocieron como una autoridad escolar de peso (ATP 1).</p>	<p>Ejemplo: Código "Aprendizaje significativo".</p> <p>[...] se debe "generar una <b>cultura de evaluación, que tome en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual</b> de los alumnos; permitiendo detectar y atender sistemáticamente las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada estudiante" (ATP 2).</p>
<p>Ejemplo: Código "Experiencias de aprendizaje sostenible"</p> <p>"[...] al analizar las evidencias de los alumnos, pudimos rescatar que ellos presentan explicaciones a partir de lo que dominan, y no es que sea un conocimiento poco útil, sino al contrario es un conocimiento indispensable para crear una andamio entre lo que saben, y lo que deben aprender; esta fue una de las premisas que siempre estuvieron presentes para el rediseño de la planificación, porque si se tiene presente cómo aprenden los niños [...] (ATP 5).</p>	<p>Ejemplo: Código "Experiencias de aprendizaje para la vida"</p> <p>En la resolución de conflictos entre alumnos de multigrado [...] ellos van a tener elementos para resolver una situación difícil, digo porque no sabemos en la vida si ellos se van a volver a encontrar una o varias veces con personas cercanas o de comunidades alejadas [...] (ATP 8).</p>

Fuente: Elaboración propia.

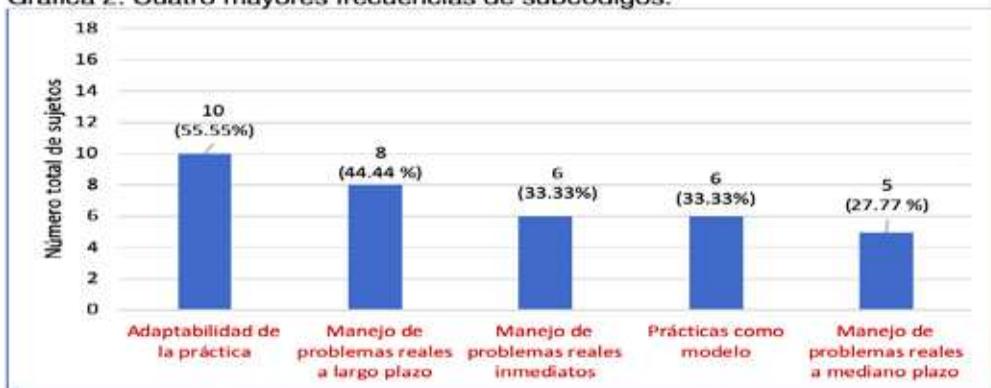
Tabla 3. Cuatro menores frecuencias de códigos.

Códigos	Número de sujetos	Porcentaje
Metodologías activas de aprendizaje	4	22.22 %
Aprendizaje más allá del aula	3	16.66 %
Evaluación como herramienta de aprendizaje	3	16.66 %
Experiencias de aprendizaje a través de tecnologías	1	5.55 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la cuantificación de la presencia de los diferentes subcódigos en el discurso de los ATP (ver Gráfica 2), las tendencias mostraron que los que obtuvieron cuatro mayores puntajes en orden descendente fueron: Manejo de problemas reales inmediatos, Manejo de problemas reales a mediano plazo, Manejo de problemas reales a largo plazo del código “Experiencia de aprendizajes para la vida” y no de “Aprendizaje sostenible” que fue el indicador más alto; Aprendizaje colaborativo entre educadores, Aprendizaje colaborativo entre sujetos externos del código “Experiencias de Aprendizaje colaborativo” y no del “Aprendizaje para a vida” que fue el segundo código más frecuente; Prácticas como modelo, Adaptabilidad de la práctica del código “Experiencia de aprendizaje sostenible” que fue el segundo más alto.

Gráfica 2. Cuatro mayores frecuencias de subcódigos.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los ejemplos de la Tabla 4, se puede apreciar como el cambio y la reflexión son elementos constitutivos para la mejora de la práctica educativa en el discurso del ATP.

En cuanto los menores cuatro puntajes en orden descendente se encontró que instrumentos digitales, TIC (0 de 18 sujetos), Uso crítico

de las TIC correspondiente al código "Experiencia de aprendizaje a través de tecnología" que fue el más bajo de todos; Práctica educativa en contexto formal, no formal e informal del código "Aprendizaje más allá del aula" que fue el segundo de más bajo puntaje (ver Tabla 5).

Tabla 4. Fragmentos de entrevistas para ilustrar los principales sub-códigos.

Ejemplo: Sub-código "Prácticas como modelo"	Ejemplo: Sub-código "Manejo de problemas reales a mediano plazo"
[...] después de cada visita de <b>acompañamiento se hacía reflexión</b> sobre las consignas planteadas y el tiempo dado a los alumnos para resolver la situación, cabe mencionar que estos últimos no siempre fueron respetados por la educadora, pues en ocasiones terminaba dando la solución a los alumnos; fue por ello que <b>se implementó el modelado en el aula; de esta manera la docente imitó cuestionamientos</b> que planteó a los infantes para que logaran desarrollar el aprendizaje (ATP 10).	[...] si logramos que el docente que asesoramos haga cosas que no se atrevía a hacer, cuando menos que logremos <b>que se retroalimente de lo mismo que él hace cuando antes no lo hacía eso ya es algo innovador para él</b> y es un logro para nosotros ya que de una o de otra manera fuimos causa de esa acción y si eso repercute para bien en el trabajo y aprendizaje de los alumnos pues es aún más satisfactorio (ATP 4).
Ejemplo: Sub-código "Manejo de problemas reales inmediatos".	Ejemplo: Sub-código "Adaptabilidad de la práctica".
[...] La experiencia favoreció hacer realidad el enfoque de hacer inclusiva la educación esta fue una buena práctica porque <b>intentó abrir camino aun cuando todo parecía estar en contra</b> , la considero así también porque hasta la fecha, con más experiencia y recursos, sigue intentando reconstruirse un nuevo rol para la asesoría técnico-pedagógica en la escuela y <b>se sigue aprendiendo ya que se abordan nuevos problemas</b> (ATP 15).	[...] Con relación al cuaderno <b>se propicia la reflexión en las docentes</b> de tercer grado con relación a la <b>justificación planteada para el uso del cuaderno</b> , comparando con lo que ha realizado en el mismo. [...] Se dio <b>seguimiento constructivo al uso del cuaderno cada mes para enriquecerlo considerando la práctica vivenciada en su uso y el enfoque del campo de formación</b> académica de Pensamiento Matemático (ATP 17).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Cuatro menores frecuencias de subcódigos.

Código	Subcódigos	Número de sujetos	Porcentaje
Aprendizaje más allá del aula	Práctica educativa no formal	2	11.11%
	Práctica educativa informal	1	5.55 %
	Práctica educativa formal	1	5.55 %
Experiencias de aprendizaje a través de tecnologías	Uso crítico de las TIC	1	5.55 %

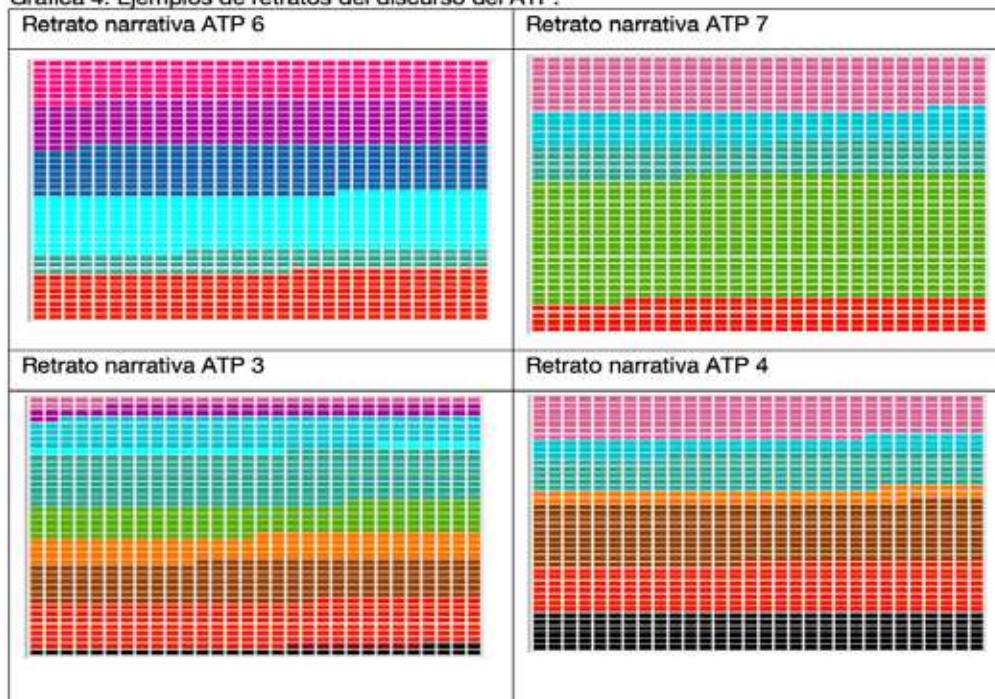
Fuente: Elaboración propia.



Es de notarse que palabras como “alumnos” y “escuela”, entre otras, son centrales en importancia para el discurso de unos ATP mientras que para otros pasar a tener un lugar periférico en su discurso. Situación que nos parece responde al carácter contextual y particular de la práctica de los diferentes participantes.

Con los gráficos de los “Retratos de herramientas” (que es otra herramienta del programa MAXQDA), se confirmó la diversidad de las ideas (códigos y su desglose) y su carácter situado que conforman el discurso del ATP (ver Gráfica 4). Con estos retratos se identificaron de manera visual códigos y subcódigos importantes que no se había encontrado en los análisis previos como: Decisiones éticas del código “Aprendizaje a través del desarrollo de las competencias para el Siglo XXI”, Aprendizaje centrado en el estudiante del código “Metodologías activas de aprendizaje” y Resolución de problemas del código “Experiencia de aprendizaje basado en proyectos”.

Gráfica 4. Ejemplos de retratos del discurso del ATP.



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

De acuerdo con Rodríguez, (2008), gran parte de las narrativas (14 de 18) presentan elementos sobre buenas prácticas, las BPE entrañan un conocimiento derivado de la labor cotidiana y del conocimiento disciplinar. Puede decirse que es fruto del conocimiento tácito construido por la experiencia que vive en la cotidianidad de los escenarios educativos así, su fin es ejecutivo y se encuentra orientado al cumplimiento de metas institucionales. En promedio se encontraron presentes tres códigos de este tipo de prácticas en estas narrativas. En ningún discurso aparecen todas las características, solo una narrativa contuvo un código y tres presentaron el máximo de seis códigos. Podemos inferir que la mayoría de los discursos de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) responden de manera parcial a características de buenas prácticas, habiendo una amplia variabilidad de los niveles de desarrollo en tales discursos.

“Experiencia de aprendizaje sostenible”, “Experiencia de aprendizaje colaborativo”, “La evaluación como herramienta de aprendizaje”, “Aprendizaje a través del desarrollo de competencias para el Siglo XXI” fueron los códigos con más frecuencia en los discursos de los ATP; seguidos de los códigos “Experiencias de aprendizaje basado en proyectos”, “Metodologías activas del aprendizaje” y “Experiencias de aprendizaje significativo”. En particular es notorio el énfasis en los subcódigos “Las prácticas como modelo” y “La adaptabilidad de la práctica” articulados con los códigos “Aprendizaje colaborativo entre educadores/formadores”, “Creatividad” y “Resolución de problemas” con lo que se apoya el planteamiento de la asesoría como una acción orientada al “hacer estratégico” formativo, por lo que puede inferirse que de acuerdo con Valverde, Fernández, y Revuelta (2013), en sus prácticas posibilitan alternativas diferentes a las que llevan a cabo de manera rutinaria en el contexto escolar. Su práctica se caracteriza por el interés de realizar experiencias educativas que superen la práctica docente tradicional, que generen aprendizajes de nuevos conceptos y habilidades.

Un aspecto relevante es que en gran parte de las narrativas la colaboración constituye un elemento importante en la práctica del ATP,

el desarrollo de esta habilidad requiere el compromiso de la comunidad educativa y es necesaria para el aprendizaje. Lo cual confiere identidad al ATP como un profesional de alta interacción social con docentes, directores y supervisores.

La interrelación con los sujetos educativos, la acción formadora situada en los contextos escolares, fuertemente orientada a las soluciones creativas, con una carga empática y una evaluación durante la práctica mostraron ser los elementos que dan especificidad al trabajo del ATP. Se confirma el carácter situado de la acción educativa del asesor técnico pedagógico por las diferencias en la importancia de palabras claves y periféricas según la narrativa de cada participante, la cual corresponde a condiciones específicas de su trabajo en condiciones concretas de tiempo y espacio. En este sentido, es de resaltar que la incorporación de las tecnologías aún es una condición marginal, situación que obedece más bien a las pobres condiciones de infraestructura en las que labora el ATP.

El papel del ATP en las escuelas de educación básica demanda la continuación del estudio de su práctica, en particular de buenas prácticas, cuyo conocimiento y difusión contribuya al reconocimiento de este profesional ante la comunidad escolar y autoridades educativas. En este sentido se considera necesario en el presente trabajo, ampliar la investigación a otros estados del país, niveles y modalidades escolares.

## Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 229-240. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría en los centros escolares. Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-73). México: Secretaría de Educa-

- ción Pública. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriasEscuelas.pdf>
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp.15-27). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriasEscuelas.pdf>
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica en la escuela, en Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-55). México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriasEscuelas.pdf>
- Calderón, A. y Barraza, M. (2015). *El acompañamiento del asesor técnico pedagógico y su implicación en la escuela secundaria*. México: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Victor.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson. P. (2003). “Capítulo 1: Variedad de datos y variedad de análisis y Capítulo 2: Los conceptos y la codificación”. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia. Díaz, H. Borges del Rosal, M., Valadez, S., y Zambrano, G. (julio-septiembre 2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a10.pdf>
- Domingo, S. (febrero, 2005). *Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión Del Modelo De Proceso*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(17), 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513017>
- Escudero, M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Pro-

- fesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v133ART4.pdf>
- Guzmán, J. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428/9668>
- Huerta, D. y Onrubia, G. (julio-septiembre, 2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 3, pp. 137-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>
- Parker, I. (1990). Real things: discourse, context and practice. *Philos Psychol*, 3(2/3): 227-235.
- Ponce Grima, V. (2019). *La formación para la asesoría técnico-pedagógica en México*. México: Educ@rnos editorial.
- Reyes, H. y López, C. (2009). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la Educación Básica. Yolanda López (Coord.) *La asesoría tecnopedagógica en la Educación Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 21-41). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Lopez%20Contreras,%20Yolanda.pdf>
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press (2002).
- Rodríguez, D. (marzo 2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación* Vol. XVII, N° 32, pp. 29-48. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/1482>

- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2006). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. *Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil, Buenos Aires, Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)
- Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10 (2),50-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v10n2/v10n2a4.pdf>
- Valverde, B., Fernández, S. y Revuelta, D. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en el profesorado innovador. *Educación XX1*. 16(1), pp. 255-280. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886013>
- Vázquez, E. (2014). *La formación del asesor técnico pedagógico de inicial y preescolar indígena: una posibilidad de legitimidad en su espacio laboral*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/tesis/243-la-formacio-n-del-asesor-te-cnico-pedago-gico-de-inicial-y-preescolar-indi-gena-una-posibilidad-de-legitimidad-en-su-espacio-laboral-digital>
- Yáñez, L. y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas prácticas Docentes como Eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10, 9-9. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n5/art07.pdf>