

Modelos y estrategias en la práctica de la asesoría técnica pedagógica en educación preescolar: Un estudio de caso en Culiacán

Models and strategies in the practice of pedagogical technical advisory services in preschool: A Case study in Culiacan

Silvia Medina Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

silvia.medina@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0003-9877-5866>

Juan José Ramírez Gámez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

juan.ramirez@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Lidia Marsella Quintero Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

lidia.quintero@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8910-5372>

Recepción: 29 Diciembre 2025

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este estudio analiza la práctica de la asesoría técnica pedagógica en educación preescolar como un espacio clave para la formación y el desarrollo profesional docente en México.

A partir de un enfoque cualitativo y un estudio de caso realizado en Culiacán, se exploraron las concepciones y experiencias de asesoras técnico pedagógicas (ATP) mediante entrevistas semiestructuradas. El objetivo del estudio fue analizar cómo se configuran y desarrollan las prácticas de asesoría que realizan las ATP en este nivel educativo, considerando los modelos, estrategias y características que orientan su intervención. Los resultados evidenciaron que las prácticas de asesoría se construyen y desarrollan a partir de la experiencia y bajo una lógica del cumplimiento administrativo, lo que limita su potencial transformador. Finalmente se destaca que predomina un modelo de desarrollo profesional carencial, remedial, instrumental del perfeccionamiento y un modelo de asesoramiento de intervención, desvinculado de referentes teóricos y de los marcos normativos que orientan la función. Se propone avanzar hacia un modelo de asesoría colaborativa y reflexiva que contribuya a fortalecer la formación docente y a consolidar procesos de mejora educativa desde una perspectiva crítica y situada.

Palabras clave: Asesoría pedagógica, Desarrollo profesional, Estrategias, Modelos de asesoramiento, Reflexión docente.

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Abstract

This study examines the practice of Pedagogical Technical Advisory (ATP) in preschool education as a key space for teacher training and professional development in Mexico.

Using a qualitative approach and a case study, conducted in Culiacán the conceptions and experiences of Pedagogical Technical Advisors (ATP) were explored through semi-structured interviews. The study aimed to analyze how advisory practices are configured and developed by ATPs at this educational level, considering the models, strategies, and characteristics that guide their interventions.

The results revealed that advisory practices are shaped and developed based on experience and under an administrative compliance logic, which limits their transformative potential. Finally, it was observed that a remedial, instrumental model of professional development predominates, along with an interventionist advisory model disconnected from theoretical frameworks and normative guidelines that underpin the function. The study proposes advancing toward a collaborative and reflective advisory model that contributes to strengthening teacher training and consolidating educational improvement processes from a critical and situated perspective.

Keywords: Pedagogical advisory, Professional development, Strategies, Advisory models, Teacher reflection.

Introducción

En los últimos años, el estudio del quehacer del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica ha cobrado un creciente interés en el campo de la investigación educativa, son profesionales que desempeñan funciones de asesoría con las y los docentes en servicio en los centros escolares, se les identifica con el acrónimo ATP. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP 2021) su función consiste en “proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (p.11).

En México, hacia 2009, los estudios sobre quienes ejercían funciones de asesoría, no eran muy amplios y se consideraban un tema pendiente en la agenda de investigación educativa. En la última década, dichos estudios se han centrado en condiciones laborales, los criterios de ingreso y permanencia, así como en aspectos vinculados con la identidad profesional.

Actualmente, las prácticas de asesoría se sitúan en un contexto de vertiginosos cambios sociales, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre cuáles serán las acciones educativas que deben impulsarse para formar docentes comprometidos con la transformación social y capaces de enfrentar el desafío de desarrollar nuevas formas de enseñanza desde las aulas.

El presente artículo da cuenta de un estudio que tuvo como objetivo, analizar cómo se configuran y desarrollan las prácticas de asesoría que realizan las ATP de educación preescolar. En particular, se orienta a conocer el fundamento teórico que sustenta la práctica, identificar las estrategias de asesoría que implementan y describir las características que definen dichas prácticas en el contexto educativo. Es importante señalar que la totalidad de las participantes son mujeres, por lo que se emplea el término femenino.

El asesoramiento no puede entenderse al margen del contexto en el que se desarrolla, por ello, es preciso enfocar el análisis en el núcleo central de la educación: la escuela y, por ende, la práctica docente, la cual se encuentra inmersa en la búsqueda constante de nuevas formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje del alumnado. En este marco, se hace necesario reconocer el estatus del desarrollo profesional docente en esta tarea, ya que, para contar con personal docente actualizado, es necesaria una formación permanente. Uno de los recursos considerados con alto valor formativo, es la asesoría académica.

Este análisis se ve enriquecido por el debate que hay a nivel nacional e internacional sobre cuáles son los factores que aseguran mejores resultados en los aprendizajes del alumnado, en el que la evidencia en las investigaciones hace referencia a la calidad de la enseñanza y al trabajo docente. En el campo de la investigación, ambos aspectos se comprenden como parte de la formación continua, la cual es abordada desde el contexto escolar a través del asesoramiento.

Navarro y Verdisco (2000) expresan que, en América Latina, las estrategias de formación docente implementadas por las instituciones encargadas de desarrollar procesos de formación y actualización están centradas en el contexto de trabajo de los profesores. Por su parte, Islas y Mesas (2022) afirman que “el asesoramiento que se brinda a las escuelas busca fomentar el desarrollo de competencias profesionales, así como la mejora de las prácticas pedagógicas” (p. 48). Esa misma línea de trabajo la han seguido países como México, Chile, Perú y Argentina.

No obstante, en México, persisten dificultades para lograr un impacto significativo tanto en el aprendizaje del alumnado como en el desarrollo profesional docente. Cruz (2023) afirma que el rezago educativo es uno de los graves problemas que afecta al Sistema Educativo Mexicano.

Por su parte Sandoval, Martínez y Harold (2009) reconocen que la formación docente sigue siendo un desafío crítico para los sistemas educativos a nivel mundial. A pesar de que se han implementado programas para su atención, la realidad muestra una escasa relación entre las acciones propuestas para la formación del profesorado y los aprendizajes de los estudiantes.

En suma, la asesoría técnica en la educación preescolar busca consolidarse como un dispositivo esencial para fortalecer la formación y el desarrollo profesional del magisterio, al constituirse en un espacio de acompañamiento, reflexión y mejora continua de la enseñanza. De acuerdo con Asín y Fuentes (2017) la profesionalización docente marca una nueva etapa educativa orientada a responder a las transformaciones sociales, culturales y pedagógicas que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos.

No obstante, en las aulas de educación preescolar se observan prácticas educativas tradicionales que se distancian de los enfoques y principios de la propuesta curricular vigente. Esta situación se refleja también en los hallazgos de la SEP (2024a), donde se reporta que, a partir de entrevistas y encuestas aplicadas a docentes frente a grupo de educación preescolar de distintas entidades del país, el 47% manifestó enfrentar retos en el aula para la implementación del plan de estudios. Este dato evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de asesoramiento pedagógico, particularmente desde la función de las ATP, quienes tienen la responsabilidad de apoyar las mejoras de la intervención docente en el aula.

A partir de observaciones realizadas en planteles de preescolar, se ha revelado que las prácticas de las ATP han estado enfocadas principalmente en la verificación del cumplimiento de disposiciones normativas, tales como la integración de comités, la transmisión de información, la prestación regular del servicio, la asistencia puntual del profesorado y del alumnado, el seguimiento a estrategias y programas institucionales de la SEP, así como la entrega oportuna de documentos administrativos. En cuanto a las orientaciones que brindan, éstas suelen ser informales, en forma de recomendaciones o consejos para resolver problemáticas escolares.

En contraste con lo observado en la práctica, los lineamientos que orientan la asesoría técnica pedagógica en la escuela, demanda habilidades y actitudes para preparar, organizar y acordar con las maestras y los maestros las condiciones y posibilidades para el desarrollo de este proceso. En este contexto, resulta fundamental identificar aspectos susceptibles de mejora, considerando que su implementación puede incidir en los aprendizajes del alumnado, para SEP (2021) la asesoría tiene como propósito principal, lograr que los docentes sean capaces de impulsar procesos para mejorar sus prácticas educativas de forma autónoma y atender las necesidades que inciden directamente en los aprendizajes de los alumnos.

A partir de lo anterior, surgieron las interrogantes que orientaron el estudio: ¿Cuál es el fundamento teórico que sustenta la práctica de asesoría que realizan las ATP de educación preescolar? ¿cómo implementan las estrategias para la asesoría en los contextos escolares? y ¿cuáles son las características que definen sus prácticas de asesoría? Por tanto, reflexionar sobre las prácticas de asesoría de las ATP resultó indispensable.

En este sentido, el estudio generó conocimiento que puede ser útil tanto para quienes comparten el interés en estudios comunes, como para las áreas académicas de formación docente, supervisiones escolares y las propias asesoras, al ofrecer elementos que pueden representar desafíos para su crecimiento. Lo anterior cobra relevancia si se considera lo planteado por Zacarías Gutiérrez (2023) quien afirma que ser un buen profesor y desarrollar un proceso pedagógico reflexivo está ligado tanto a la formación inicial como a la que se adquiere en la práctica educativa.

Fundamento teórico

La perspectiva teórica que sustenta el estudio se fundamenta en el desarrollo profesional docente con enfoque reflexivo, articulado con los modelos de asesoramiento pedagógico y los lineamientos normativos de la Secretaría de Educación Pública.

Marco Normativo

De acuerdo con Vezub (2021) aunque la formación continua ha sido un tema de interés para las políticas educativas, es un área que no ha sido explorada suficientemente. Algunos hallazgos de Calderón y García

(2021) muestran que el oficio de ATP se ha construido sobre la marcha, predominando las funciones técnico-administrativas.

La asesoría, constituye una estrategia de formación continua orientada al personal docente de los diversos niveles educativos. Al respecto, Day (2005) señala que se requiere atender las necesidades pedagógicas del profesorado para que puedan revisar y renovar sus conocimientos, construir nuevas prácticas a partir de cuestionarse a sí mismos e identificar esas dificultades que impiden desarrollar el currículo.

Ante esas tensiones, resulta pertinente revisar el marco normativo que orienta la función, a fin de conocer, los fundamentos institucionales que guían su implementación en educación preescolar. En este marco, SEP (2024b) establece que el asesor técnico pedagógico es el encargado de acompañar, apoyar y asesorar a los colectivos docentes con la finalidad de contribuir a la formación integral del alumnado, bienestar y máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes.

A la luz de lo anterior, las responsabilidades del ATP se encuentran formalmente definidas en los Lineamientos Generales para la Operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), los cuales establecen la participación de las asesoras en la planeación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación del asesoramiento en conjunto con el profesorado. Sobre todo, SEP (2021) enfatiza la colaboración que deben tener al elaborar juntos un plan de asesoría y una estrategia para valorar el proceso.

El Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica, da a conocer el perfil profesional de las ATP y señala los rasgos característicos que se espera pongan en práctica en el desempeño de la función. Entre los atributos deseables se encuentran el diálogo profesional, el análisis y la reflexión sobre la práctica, la identificación de avances y retos, así como el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los adultos y la disposición para participar en procesos de formación continua.

Uno de los elementos conceptuales centrales del asesoramiento, es la reflexión sobre la práctica como medio que facilita la mejora del quehacer educativo, en virtud de que la formación de docentes no puede limitarse a la transmisión de información. Para Perrenaud (2004) si lo que se pretende es impactar positivamente en la escuela, la formación continua debe ser el espacio para la reflexión.

Asesoría pedagógica y desarrollo profesional docente

Vezub (2013) señala que el desarrollo del profesorado es el resultado de un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas. Sobre la pedagogía del desarrollo profesional, describe dos modelos, uno denominado modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y otro con enfoque basado en la formación docente, el cual debe propiciar el desarrollo autónomo, así como el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica del profesorado.

En el caso del modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento se presume la idea de un docente deficitario o ineficaz. Por otro lado, el modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica y concibe al docente como un profesional activo y reflexivo, posicionándolo como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos. Bajo este enfoque, Imbernón (2020) subraya una formación continua situada, donde el profesorado es el protagonista, mientras el encargado del asesoramiento, se posiciona como un agente de apoyo para ayudarles a construir un proyecto de cambio.

El asesoramiento es un dispositivo planteado desde este modelo, que se propone recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes en los contextos en los que se desempeñan. Según lo planteado por Antúnez (2006) se configura como un proceso compartido de observación, acción y reflexión entre asesor y asesorado, con un carácter eminentemente formativo. En la educación preescolar, la asesoría constituye una modalidad de formación institucionalizada. Para SEP (2024b) las ATP son profesionistas preparadas, reconocidas por sus conocimientos, habilidades y actitudes para impulsar cambios en las escuelas.

Modelos de asesoramiento educativo

El asesoramiento es una práctica profesional que tiene un propósito deliberado, son muy importantes los aspectos informacionales e instrumentales que van a determinar su eficacia.

Nieto (2012) emplea el término modelo como marco de referencia interpretativo para comprender la interacción del asesoramiento pedagógico. El modelo permite determinar qué es importante, relevante y valioso en el proceso, permite ser una guía para las partes implicadas, fundamentar las elecciones y guiar las acciones.

Bajo esta premisa, Nieto (2004) propone tres modelos de asesoramiento pedagógico: el de intervención, de facilitación y de colaboración. En el modelo de intervención, el asesor toma el papel ideal de experto que posee el conocimiento y cuyas decisiones no se suelen poner en discusión, de una u otra forma, el asesor tiende a transmitir o establecer soluciones ejemplares y a controlar que los asesorados pongan en práctica determinados programas, emprendan ciertas acciones o respondan en su desempeño a indicadores particulares. Quienes asesoran supervisan, diagnostican, planifican, evalúan los logros y revisan la eficacia.

En relación con ello, Martínez (2019) afirma que la conformación de la docencia como profesión de Estado ha validado prácticas culturales subalternas de la propia docencia, que se han fortalecido a partir de la creación de dispositivos especializados de control y evaluación docente vinculados al discurso de la calidad.

El segundo modelo, de facilitación, es definido como un tipo de asesoramiento educativo que está centrado en el punto de vista de la parte asesorada, la iniciativa es ejercida por el profesorado. El modelo de facilitación parte de la premisa de que la organización escolar es quien conoce mejor que nadie la situación problemática.

En función de lo expuesto, Imbernón (2020) hace hincapié en la necesidad del cambio de perspectiva; el cambio de la racionalidad técnica que aún existe, a una racionalidad más crítica, a modelos de formación diferentes a los modelos de entrenamiento. En este punto resulta pertinente abordar el tercer modelo, el de colaboración, basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. Las decisiones se toman por consenso, se comparten experiencias y la diferencia de opinión y de praxis se considera una riqueza de la organización.

Según lo precisa Nieto (2004) los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultar útil.

Estrategias de acompañamiento pedagógico

Las diferentes estrategias de acompañamiento pedagógico han sido clasificadas por distintos autores en función de un conjunto de criterios, condiciones y orientaciones para introducir mejoras en la práctica docente y actualizar los saberes didácticos.

Respecto al proceso de asesoramiento, Pérez (2004) puntualiza que se deben considerar dos cuestiones, la primera se relaciona con la elección de un modelo de asesoramiento conectado a un esquema teórico y la segunda es la selección y utilización de la estrategia decidida. Desde esta propuesta, los resultados de la asesoría serán más favorables en la medida que exista una adecuada planificación de las mismas.

Pérez (2004) presenta una agrupación de las estrategias para el asesoramiento en cuatro ámbitos; según la fase de desarrollo de la innovación, según el modelo de asesoría elegido, según las fases del proceso de asesoramiento y según el rol que desempeñe el asesor. Lo relevante no es la estrategia en sí misma, sino los efectos que genera. De este modo se justifica la importancia de conocer e implementar estrategias de acuerdo a cada contexto y situación.

El hecho de que las ATP conozcan las estrategias, su clasificación y las formas en que se implementan, les permitirá instrumentarlas de acuerdo a cada contexto y situación, con sus diversas funcionalidades.

Las estrategias para la reflexión resultan fundamentales si se pretende el desarrollo de un docente crítico, capaz de reflexionar sobre su práctica pedagógica y de transformarla, contribuyendo así a la disminución del rezago

educativo. En virtud de ello, Imbernón (2020) señala que los docentes han asumido la formación como modelo de entrenamiento, entendido como un proceso en el que son capacitados y actualizados por otros. Esta perspectiva responde a una visión deficitaria del profesorado en donde se hace urgente favorecer la reflexión pedagógica.

Por otra parte, las estrategias metodológicas de evaluación pueden presentarse en varias clasificaciones, en la propuesta que presenta Pérez (2004) se refiere a un listado de instrumentos que se emplean para generar datos de la valoración inicial, procesual o final del proceso de asesoramiento.

A partir de la revisión teórica realizada, se presentan los conceptos clave que fueron la base para orientar el análisis de la información empírica: nociones de fundamento teórico, modelos de asesoramiento, estrategias para el acompañamiento pedagógico y características de las prácticas de asesoría.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque de corte cualitativo, caracterizado por el acercamiento al espacio laboral de las asesoras técnico pedagógicas (ATP), con el propósito de comprender su quehacer profesional a partir de los significados que ellas mismas le otorgan a su práctica en los planteles de educación preescolar.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984) este enfoque produce datos descriptivos que se obtienen de las propias personas, lo que posibilitó una interpretación más profunda de sus experiencias.

Para Díaz y Morales (2024) la investigación cualitativa analiza datos no numéricos con el propósito de comprender en profundidad conceptos, percepciones, opiniones y experiencias humanas. En relación a ello, este enfoque resultó pertinente para describir el actuar de las ATP y comprender los matices que definen sus intervenciones, así como para analizar desde su perspectiva el significado que le atribuyen a sus acciones durante los procesos de asesoramiento. Paralelamente, posibilitó evidenciar cómo se está contribuyendo al desarrollo profesional y a la reflexión de la práctica docente a partir del asesoramiento dirigido a las y los docentes de educación preescolar.

Después de realizar una búsqueda exhaustiva, selección y análisis crítico de fuentes bibliográficas relevantes, se procedió a la elección del método de investigación. Se optó por el estudio de caso debido a su alcance para comprender un fenómeno social, profesional y educativo, el cual implica relaciones, prácticas y procesos que se desarrollan en el contexto escolar.

El estudio de caso permitió examinar la práctica de tres asesoras de un sector educativo de educación preescolar de la ciudad de Culiacán. Este caso específico, fue seleccionado porque tanto el sector escolar como las asesoras que lo integran representan situaciones particulares relevantes para comprender el fenómeno de estudio. Esta elección resulta pertinente en concordancia con la conceptualización que hace Yin (2018) quien define el estudio de caso como la investigación de un caso en particular para comprender a profundidad un fenómeno en el contexto. Así mismo, coincide con lo planteado por Stake (1999) al considerar que el fenómeno debe ser comprendido dentro del contexto real, priorizando la comprensión de la complejidad del caso más que su generalización.

Inicialmente, se acudió al sector educativo de preescolar para informar sobre el estudio, explicando sus propósitos y fines, con el objetivo de solicitar autorización correspondiente para la aplicación del instrumento exploratorio que derivaría en la selección de las participantes. Las asesoras participantes en el estudio poseen características profesionales específicas. Su selección se realizó a partir de dicho instrumento exploratorio, aplicado a un grupo de 21 ATP de un sector educativo de preescolar, del cual se obtuvo una muestra final de tres asesoras.

Los tres criterios de selección fueron: ser ATP de educación preescolar en un sector educativo, contar con más de cinco años de experiencia en la función asesora y tener trayectoria en el uso de dos o más sistemas institucionales de asesoría. Esta selección permitió que las participantes con mayor experiencia aportaran información significativa, otorgando representatividad a la práctica de asesoría en dicho sector.

En apego a los principios de la investigación cualitativa, las participantes fueron informadas sobre los propósitos del estudio, su carácter académico y el uso confidencial de la información con fines de investigación. De igual manera se obtuvo su consentimiento informado de manera voluntaria para la participación y se aseguró la confidencialidad de los datos y el resguardo de la identidad de las informantes.

En cuanto a la técnica de recolección de información, se recurrió a la entrevista semiestructurada en su modalidad individual, debido a su flexibilidad y a su carácter de fuente de información primaria. Esta técnica resultó adecuada, ya que permitió generar datos que posibilitaron la comprensión del fenómeno y el cumplimiento de los objetivos del estudio. El instrumento utilizado consistió en un guion de entrevista, diseñado a partir de cuestionamientos alineados con dichos objetivos.

De acuerdo con Martínez (2006) la entrevista semiestructurada parte de preguntas previamente diseñadas que, al ser planificadas, pueden ajustarse a las situaciones y a los tipos de entrevistados. Su implementación en la investigación posibilitó dar voz a las participantes, así como aclarar dudas y ambigüedades durante el proceso.

El guión de entrevista fue sometido a valoración de dos expertas con la finalidad de realizar precisiones, asegurar su congruencia interna y validez. Como parte del procedimiento, se propició un vínculo de empatía y confianza con las participantes, a quienes se les informó la confidencialidad de la información, lo que permitió acceso al campo y la recuperación información veraz.

Proceso de transcripción y codificación

Se llevaron a cabo las entrevistas, mediante las cuales se registraron fielmente los diálogos complementándolos con la toma de notas. En todo momento se resguardó la identidad de las informantes utilizando el uso de seudónimos para su identificación, además de garantizar un manejo responsable de la información, sin conflicto de interés por parte de la investigadora.

Posteriormente, se realizó la transcripción completa de las entrevistas, lo que permitió analizar minuciosamente los textos transcritos y determinar la información relevante que permitió dar respuesta a las interrogantes y objetivos del estudio.

Para el análisis de la información, se realizó la codificación con base en lo expuesto por Taylor y Bogdan (2000). En un primer momento, se desarrollaron las categorías de codificación y se codificaron todos los datos, posteriormente, estos se organizaron según dichas categorías con el fin de identificar patrones y significados relevantes para la investigación. En este sentido, las categorías de análisis se construyeron de manera inductiva, a partir de la identificación de recurrencias, las cuales fueron sistematizadas y organizadas.

El procedimiento de análisis permitió avanzar hacia un nivel de mayor profundidad interpretativa, correspondiente a la fase de interpretación, en la cual se llevó a cabo la triangulación de la información recabada con el marco teórico desarrollado en la investigación.

Finalmente, para la presentación de los resultados, la información se organizó en tres apartados, cada uno correspondiente a una categoría de análisis, vinculadas con los objetivos del estudio. Al respecto, Bernal (2010) señala que el análisis de resultados consiste en interpretar los hallazgos en relación con el problema de investigación, los objetivos propuestos, las preguntas formuladas, y las teorías o los presupuestos planteados en el marco teórico, con la finalidad de contrastar, confirmar o generar debate con las teorías ya existentes.

A partir del acercamiento a los procesos de asesoramiento en educación preescolar y mediante las narraciones de las ATP, quienes expresaron sus formas de organización, visiones y conceptualizaciones sobre la asesoría desde su propia experiencia, el estudio permitió identificar elementos que caracterizan su práctica, los cuales contribuyeron a la construcción de conclusiones de la investigación.

El estudio responde a la lógica del estudio de caso, los hallazgos no buscan ser generalizables, sino comprender en profundidad el fenómeno estudiado en su contexto específico.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos del estudio, derivados del análisis de la información recabada mediante las entrevistas y su articulación con el marco teórico. La exposición se organiza a partir de las categorías centrales identificadas: el fundamento teórico, las estrategias de acompañamiento pedagógico y las características que definen las prácticas de asesoría.

Fundamento teórico

En relación a los fundamentos teóricos contrastados por las comunidades científicas, los cuales orientan las prácticas de asesoría académica, se identificaron elementos significativos.

Al cuestionar a las ATP sobre el fundamento teórico en que sustentan el asesoramiento, las participantes destacaron que los conocimientos necesarios para desempeñarse se adquieren principalmente a través de la práctica, a partir de la experiencia directa en la función y de la observación de otras colegas. De manera similar, señalaron que su aprendizaje se consolidó mediante el acompañamiento a supervisoras: *“Aprendí acompañando a la supervisora, veía cómo trabajaba y me explicaba cómo realizar las cosas; así fue como fui aprendiendo”*. *“Cada supervisora con la que he trabajado me ha aportado algo”*. Expresó una ATP.

Otra participante refiere: *“yo así lo aprendí, con lo que hacían otras en la práctica, porque, con los niños es prácticamente lo que se hace, pero ya aquí con adultos”*.

Las entrevistadas coinciden en que no recibieron cursos de inducción específicos para desempeñar la función. Además, consideran que, más allá de la formación académica, el ejercicio de la función requiere buena actitud, tener disposición, que te guste lo que haces, un aspecto vocacional, querer mejorar la educación, ser responsable y dedicada, pero principalmente tener habilidad para una buena comunicación con otros.

Las participantes manifiestan que el sustento teórico de la asesoría se encuentra en los materiales bibliográficos, los cuales permiten respaldar las sugerencias realizadas al profesorado, logrando con ello credibilidad. Asimismo, consideran fundamental el dominio del programa educativo vigente y sus enfoques. En este sentido, sostienen: *“No puedo partir nada más de mis ideas, tengo que tener un fundamento que respalde lo que voy a sugerir”*.

No obstante, al ser cuestionadas sobre los modelos de asesoramiento, las participantes refieren no recordar autores específicos. Precisan que, en alguna ocasión durante reuniones de trabajo, les dieron orientaciones generales de lo que implica la asesoría.

Las ATP reconocen que la asesoría es un proceso de acompañamiento que implica observación, análisis y retroalimentación. Mencionan que la retroalimentación que brindan se sustenta en lo observado en el aula, a partir de la identificación de áreas de oportunidad y del contraste entre la intervención docente y lo establecido en el programa educativo vigente.

Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista: *“La asesoría la hago con base a un diagnóstico integral y a partir de ahí hago las recomendaciones”*. Asimismo, otra asesora señala: *“Vamos a rescatar de las intervenciones docentes los aspectos más importantes a mi consideración, de lo que manifiesta el programa y el enfoque y contrastarlo con lo que está haciendo la maestra para ofrecerle sugerencias pedagógicas”*.

En las respuestas se alude a una conceptualización vaga sobre los modelos de asesoría. De manera implícita, predomina un modelo de carácter vertical de intervención, en el cual no se observa el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica durante el proceso. La práctica se encuentra desvinculada de los referentes teóricos y los marcos normativos que deberían orientar la función.

Estos hallazgos reflejan un modelo de desarrollo profesional carencial, remedial e instrumental, al que hace referencia Vesub (2013) basado en la noción de docente deficitario. En dicho modelo, el saber descansa en los expertos y capacitadores que son la voz autorizada, lo que relega al profesorado a una actitud de escucha pasiva, orientada a la asimilación, comprensión o aplicación de lo indicado.

Estrategias de acompañamiento pedagógico

En lo concerniente a la implementación de estrategias para el asesoramiento pedagógico, las respuestas de las entrevistadas resaltan las dificultades para diseñar estrategias que contribuyan a procesos formativos reflexivos en el profesorado. Una de las participantes señala:

“¿Qué estrategias me van a llevar a que ellas puedan aterrizar esa idea y reflexionen?. Ahí sí se me hace difícil.... Es pensar qué hacer, qué es lo que tengo que utilizar, cómo le digo...mmm. Se complica porque, ya teniendo el contenido y sabiendo de manera específica lo que ellas quieren o lo que yo miré que necesitan, entonces es pensar cómo le hago. Le digo la verdad, nunca, porque para que le voy a echar mentiras, nunca nos ofrecieron ningún curso de capacitación donde viéramos eso y yo digo que es bien importante que pueda haber esas capacitaciones”.

Las entrevistadas reconocen que no han recibido formación específica para la implementación de estrategias. A pesar de ello, las ATP relatan que realizan una selección en función del tema a tratar en la asesoría y de las características de las y los docentes. Entre los recursos que comúnmente incorporan están los audios, canciones o videos. Las asesoras describen que las estrategias que desarrollan para promover la reflexión son la lectura y el análisis de información, actividades de completar frases, el diálogo y el cuestionamiento directo a las docente.

De igual forma, las entrevistadas recurren a la presentación de información mediante diapositivas y al planteamiento de preguntas posteriores. En este sentido, señalan: *“Como estrategia, pues, voy contrastando lo que se hace con lo que dice el programa, con el enfoque, y le voy diciendo a la docente qué cosas puede mejorar, las actividades tienen que ser prácticas”.*

Si bien, las ATP implementan diversas actividades, manifiestan una preferencia por aquellas de carácter práctico. En este sentido se evidencia una carencia en el uso de estrategias de reflexión propias del asesoramiento y acompañamiento, las cuales configuran el ciclo reflexivo y constituyen un medio fundamental para que las y los docentes puedan reflexionen acerca de su práctica profesional.

Otro aspecto identificado es el uso de instrumentos estandarizados para la observación de la práctica docente, tales como rúbricas, guiones y formatos implementados en periodos breves de tiempo. Entre estos, destaca la ficha de observación de clase, también denominada por las asesoras como “visitas instantáneas”, la cual consiste en una guía con indicadores específicos para el análisis de la práctica docente. De acuerdo con las ATP, se trata de un instrumento muy cerrado, de carácter rígido, no obstante, continúa siendo utilizado en sus procesos de asesoramiento.

Un hallazgo relevante, es que las ATP señalan que la reflexión en los procesos de asesoramiento no depende únicamente de las estrategias implementadas, sino también de condiciones atribuidas al profesorado. En particular, refieren que algunos factores como la disposición, la apertura al cambio y la actitud del personal docente frente al acompañamiento influyen de manera significativa en la posibilidad de generar procesos reflexivos. Asimismo, vinculan la profundidad de la reflexión con el nivel de formación académica de quienes reciben el asesoramiento, al considerar que este incide en su capacidad para analizar críticamente su práctica.

Las ATP reconocen que, en algunos casos, el profesorado tiende a realizar reflexiones muy limitadas, centradas en aspectos superficiales, este planteamiento sugiere que la reflexión es concebida como una capacidad individual del docente, más que como un proceso que puede ser mediado a través de estrategias específicas de asesoramiento.

Lo anterior se refleja en la siguiente respuesta:

“Yo digo que, para lo fácil o difícil también de las reflexiones, influye la docente y su formación, si no tengo herramientas para compartir pues mejor me quedo callada. Acuértese que, mientras más te formes, tienes más herramientas también para compartir y reflexionar. Yo en la experiencia que he tenido, a veces nos dicen: “no me preguntes”.

Características que definen las prácticas de asesoría

En este apartado se analizan las características que configuran las prácticas de asesoría a partir de los relatos de las ATP. Durante la entrevista se les cuestionó sobre su rol como asesoras, la manera en que realizan el asesoramiento pedagógico, así como los procesos de planeación, seguimiento y evaluación, además de la interacción que establecen con el personal asesorado. En relación a ello, las participantes especifican que, aunque realizan intervenciones planificadas, en ocasiones deben improvisar, situación que dificulta hacer una valoración de los resultados obtenidos.

Las entrevistadas señalan, que la planeación de una asesoría implica la identificación de necesidades y la organización de acciones, los materiales y el tiempo, sin embargo, reconocen que lo que diseñan en teoría suele diferir de lo que ocurre en la práctica.

Una asesora expresa: *“Uno planea la asesoría, pero que en la realidad es otra cosa, se realizan ajustes según lo que suceda.”*

Además, las ATP indican que la planeación de la asesoría se estructura a partir de formatos que permiten organizar la información recabada durante las visitas a las escuelas y al aula con la docente. Dichos instrumentos cumplen principalmente una función de verificación y de recuperación de información en tanto que concentran datos sobre la práctica observada, misma que le ayuda para definir acciones posteriores. Esto le permite dar seguimiento también a los programas institucionales.

En este sentido, una de las participantes describe el uso de formatos diferenciados para la observación y la asesoría:

“Tengo un formato donde registro los datos de la escuela y de la maestra, las observaciones y lo que dice la docente de manera literal; después viene la parte del análisis y cuando ya voy a asesorar, utilizo otro formato con el objetivo, acciones, recursos, tiempo e instrumentos”.

En relación al proceso de seguimiento y evaluación de la asesoría, las entrevistadas refieren dificultades para el seguimiento, principalmente por la falta de tiempo, una de ellas comenta:

“A veces nos perdemos en el seguimiento por tantas actividades que tenemos, más que nada administrativas”

Por otra parte, la evaluación se realiza a partir de la observación cuando las ATP vuelven a la escuela para verificar si la docente retomó las recomendaciones realizadas durante la asesoría, de esa manera constatan los cambios en la práctica docente. De nuevo, mediante el uso de instrumentos de registros de observación, rubrica o lista de cotejo.

Reconocer el papel del asesoramiento implica comprenderlo no solo como una función administrativa o de supervisión, sino como una estrategia formativa que potencia el aprendizaje entre pares, el intercambio de saberes pedagógicos y la construcción colectiva de prácticas orientadas a la excelencia educativa.

Cabe señalar que en ningún momento se mencionaron los espacios de diálogo ni una evaluación del asesoramiento que considerara avances o logros del alumnado. Esto hace visible que, desde el componente de seguimiento, no se analiza plenamente el máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes, pese a que constituye uno de los propósitos centrales del asesoramiento pedagógico.

Finalmente, otro de los hallazgos revela cómo las ATP determinan el contexto escolar en el que brindarán asesoría. Al respecto, las participantes refieren que este proceso implica una selección previa de los centros escolares en la que se define la intención y el propósito de la intervención. Asimismo, señalan que, en algunos casos, la elección del plantel de preescolar responde a sugerencias de las directoras, quienes solicitan el acompañamiento a determinadas docentes.

Discusión

A partir de los resultados presentados, se advierte que la carencia de profesionalización en las ATP de educación preescolar limita el cumplimiento de su papel como agentes de acompañamiento pedagógico. En relación con lo que señala SEP (2025) las ATP deben caracterizarse por contar con un perfil profesional sólido e incorporar los avances de la investigación educativa y científica en su práctica. No obstante, los hallazgos evidencian un reconocimiento limitado de los enfoques y modelos que orientan la función asesora lo que incide en la manera en que se desarrolla el asesoramiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece el perfil profesional del personal encargado de las funciones de asesoría técnica. En este sentido, resulta pertinente señalar que los resultados muestran que las ATP perciben la asesoría como un proceso análogo a lo que ocurre en las aulas con los niños, pero dirigido a las docentes de preescolar. Así como en el aula se identifican las necesidades del alumnado, en la asesoría se detectan las necesidades del colectivo docente, a partir de la observación de aquellos aspectos que requieren atención para mejorar la intervención en la práctica educativa que realizan en sus aulas.

El perfil profesional enfatiza que es necesario que las ATP reconozcan las características de los sujetos en formación. Respecto a ello, SEP (2025) subraya, que el trabajo con adultos requiere crear condiciones diferentes a las de los alumnos, como preparar, organizar y acordar en conjunto las condiciones y posibilidades para el desarrollo del proceso de asesoría. El objetivo es concretar acciones, establecer compromisos y distribuir responsabilidades que impulsen la capacidad para la toma de decisiones consensuadas sobre las alternativas de actuación profesional con intenciones de mejora.

Lo que las ATP entrevistadas asumen como normativo, se limita principalmente al plan y programa de estudios vigentes, así como a la realización de visitas a las escuelas para valorar con la docente aspectos de la planeación, la evaluación o de los expedientes de los alumnos. No obstante, la asesoría cuenta ya con mecanismos institucionalmente definidos, para SEP (2021) el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas es el conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos.

El análisis sugiere que las ATP realizan acciones de formación dirigidas a docentes de preescolar, desde un enfoque predominantemente práctico, sustentado en un conjunto de conocimientos, creencias y explicaciones, fundamentadas en la experiencia personal y que son concebidas por las propias asesoras como válidas. En conjunto, los resultados muestran que las participantes se perciben con poca formación en su área y con escaso conocimiento de los modelos teóricos que orientan el desempeño de la función asesora. Consideran que la formación necesaria debe ser proporcionada de manera externa principalmente a través de instancias institucionales y no gestionada por iniciativa propia.

SEP (2025) afirma que la formación constante de la figura de ATP le permitirá contar con mejores herramientas para realizar una práctica de asesoría acorde con las necesidades de los contextos escolares. Por tanto, la figura de ATP debe asumir la responsabilidad de participar en procesos de formación continua y superación profesional, a fin de atender sus propias necesidades profesionales y enfrentar los retos que le plantea el ejercicio de su función.

No obstante, estos planteamientos no se encuentran en concordancia con los resultados del estudio, en tanto que, las ATP manifiestan estar a la espera de procesos de formación que les sean proporcionados en sus espacios de trabajo, más que asumir una gestión autónoma de su desarrollo profesional.

Se constató que, en el ejercicio de su función, predomina un modelo vertical de intervención, de acuerdo a la clasificación establecida por Nieto (2012). Las ATP, sin embargo, no identifican de manera consciente el modelo que orienta su actuar, lo que deriva en el abandono de la propuesta de desarrollo profesional vigente, centrada en la formación. Al respecto, Vezub (2013) sostiene que la formación debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica del profesorado.

En lo concerniente a la implementación de estrategias para el asesoramiento pedagógico, los resultados ponen en evidencia que las asesoras poseen conocimientos básicos sobre los elementos metodológicos necesarios para desarrollar procesos formativos. Se presenta dificultad para generar condiciones institucionales

propicias, así como reconocer la tipología de estrategias, recursos o instrumentos que favorecen en análisis crítico de la práctica docente. Si bien estas estrategias no son el único elemento para el asesoramiento, sí representan herramientas metodológicas fundamentales que apoyan la labor profesional del ATP.

Asimismo, se identifica, un desconocimiento respecto a las categorías en las que se clasifican las estrategias que promueven la reflexión docente; entre estas se encuentran las estrategias analíticas, colaborativas, creativas o de conocimiento. Aunque esta clasificación no es definitiva, resulta pertinente retomarla desde la propuesta de Pérez (2004) ya que los planteamientos institucionales enfatizan la importancia de contar con bases teóricas y procesos metodológicos que permitan promover la reflexión y orienten el aprendizaje entre pares. Esto permite avanzar hacia una formación situada, donde quienes brindan asesoramiento actúen como agentes de apoyo para que el profesorado construya sus propios proyectos de cambio.

Se parte de que, los resultados muestran que la promoción de la reflexión no constituye un eje central de las prácticas de asesoramiento pedagógico de las ATP participantes, por el contrario, se desarrollan actividades parcializadas, frecuentemente reducidas a lecturas de párrafos específicos, cuya implementación evidencia la ausencia de procesos de contratación y procedimientos que permitan valorar la comprensión de los contenidos abordados.

En ese sentido, se prioriza la atención sobre elementos de un formato preestablecido, siguiendo un modelo cerrado desde una perspectiva tecnológica, orientado a entrenar al profesorado en técnicas, procedimientos y habilidades para que la producción de los resultados esperados en la práctica. Dichas actividades, no propician que el profesorado examine críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza, lo que limitaría la identificación de aquellos aspectos susceptibles de ser modificados, reformulados, mejorados o innovados.

De acuerdo con Mejoredu (2023) la reflexión individual o colectiva constituye una estrategia fundamental para que el profesorado comprenda los efectos de intervención docente y logren transformar sus prácticas más allá de una capacitación, se habla de una apropiación que solo se da mediante esos procesos reflexivos.

Respecto a las características de las prácticas de asesoría, las ATP reconocen que el proceso de asesoría requiere de una planificación y valoración de resultados. No obstante, sus prácticas se caracterizan por intentar corregir deficiencias sin un proceso sistemático de diagnóstico, planeación y evaluación, lo cual contrasta con los planteamientos de Montero (2011) quien sostiene que la asesoría debe brindarse al profesorado en su ámbito de trabajo, desde su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas. Debe ser de forma continua, sostenida, intencional, organizada y sistemática y por medio del diálogo, la relación horizontal, la interacción, la disposición personal y el compromiso.

La asesoría debe ser sistemática, que impulse la creatividad, innovación y la autonomía profesional, sin embargo, se encontró, que prevalecen los instrumentos cerrados para valorar aspectos de la práctica docente y se conciben como la materialización del diseño de un plan de asesoría. Estas ideas pusieron de manifiesto, que las actividades y estrategias que ponen en práctica suelen desarrollarse de forma esporádica. Navia y Villarreal (2013) denominan a estas prácticas “fiscalizadoras”, se caracterizan por la supervisión más que por el acompañamiento.

El Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Educativa en Educación Básica plantea que el diseño del plan de asesoría, debe ser congruente con las necesidades formativas de las maestras y los maestros y ser válido tanto para asesor como para el asesorado, sin embargo, las acciones o estrategias continúan diseñándose lejos de la participación del profesorado. A partir de los relatos, se interpreta que la planificación de la asesoría, deja de ser sostenida y sistemática, se desarrolla por lo regular en una sesión, sin que las docentes de preescolar puedan identificar de manera conjunta aquellas situaciones que requieren ser transformadas.

Desde la propuesta institucional sobre los procesos metodológicos, de seguimiento y evaluación de los procesos de asesoramiento, SEP (2024b) refiere que el ATP debe recopilar información de manera sistemática sobre los avances de las prácticas de enseñanza, como insumo para la retroalimentación y mejora. Por ello, respecto al seguimiento y la evaluación de los procesos de asesoría, se requiere que las ATP sean capaces de

revisar permanentemente, de forma individual y colectiva, su plan de asesoría, para valorar su pertinencia, actualizarlo y ajustarlo conforme a los avances en la mejora de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, ante la implementación de estrategias que, según las entrevistadas, deben ser rápidas y prácticas, genera dudas sobre la posibilidad de alcanzar dicho propósito.

En las narraciones de las ATP se advierte la idea de que las estrategias para la asesoría, en algunos casos se realizan de manera improvisada y que el tiempo es una limitante para desarrollar procesos de evaluación. Es importante resaltar que para SEP (2022) las ATP son las encargadas de crear las condiciones para implementar una metodología sustentada en una perspectiva constructivista, sin embargo, si los bajos resultados se interpretan solamente desde factores ajenos a las ATP se minimiza su responsabilidad en el proceso como acompañante crítico.

En síntesis, se muestra que el proceso de asesoramiento está centrado en el punto de vista de las ATP a pesar de que para SEP (2022) la asesoría técnica pedagógica debe ser construida a través de una mirada crítica por parte de asesor y asesorado.

Rumbo al cierre de la discusión, es preciso enfatizar que el cambio es un elemento central del asesoramiento. Autores como Fullan (2002) afirman que los cambios e innovaciones propuestos simplemente desde fuera de los centros escolares difícilmente son adoptados como propios por los usuarios, en muchas ocasiones se difuminan sin lograr su propósito.

Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones del estudio, las cuales reflejan aportes sustantivos que amplían la comprensión de las prácticas de asesoría de las ATP en educación preescolar. Se concluye que los objetivos fueron alcanzados, en tanto los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a las preguntas planteadas.

A partir de los hallazgos, se concluye que las ATP poseen una visión de asesoría de carácter vertical, centrada en la intervención, en la que otorgan escasa participación al profesorado, dejando de lado la pedagogía del desarrollo profesional fundamentada en la teoría crítica. Se identifican prácticas de asesoramiento pedagógico caracterizadas por acciones, rígidas y tradicionalmente establecidas que se alejan de una visión en la que la metodología, los procedimientos, las estrategias y las herramientas favorezcan procesos cognoscitivos mediante los cuales el asesorado pueda mejorar las realidades educativas desde una perspectiva crítica y situada.

Se confirma una desvinculación entre el planteamiento teórico de la asesoría y las prácticas que desarrollan las ATP en las escuelas. El conocimiento de los modelos y sistemas de asesoría es escasamente reconocido como fundamento para su intervención, lo cual se asocia tanto a la carencia de formación inicial y continua de las asesoras, como a un limitado interés por participar por decisión personal en procesos de profesionalización.

Se pone de manifiesto que las estrategias implementadas tienden a reducirse a espacios de intercambio superficial, sin una orientación metodológica clara que promueva procesos críticos y reflexivos, en las prácticas de asesoría. Las ATP dan cuenta de una tecnificación de la función asesora, en la que predominan las acciones instrumentales orientadas al cumplimiento. A partir de lo anterior, se concluye que las ATP atribuyen las dificultades en los procesos de asesoría a la formación profesional y a las actitudes de la docente asesorada, postura que evidencia una limitada autocrítica sobre su propia función.

Bajo esta lógica se corre el riesgo de seguir reproduciendo esquemas tradicionales centrados en la transmisión de información o en la supervisión de tareas más que en la construcción conjunta de saberes, lo que enfatiza la desconexión entre el propósito formativo de la asesoría y las prácticas en el contexto escolar.

En conjunto, estas conclusiones permiten dar cuenta de que existe la necesidad de fortalecer los procesos de profesionalización de las ATP en educación preescolar, reconociendo su papel en la mejora de los aprendizajes docentes y, por ende, de los alumnos. Se plantea la importancia de transitar hacia modelos de asesoramiento más horizontales, que contribuyan a enfrentar el desafío de desarrollar nuevas formas de enseñanza en el aula y

a disminuir el rezago educativo. Bajo este enfoque Imbernón (2020) enfatiza la relevancia de una formación continua situada donde el profesorado es el protagonista, mientras que la asesora o el asesor, se posiciona como un agente de apoyo para ayudarles a construir un proyecto de cambio.

En suma, los resultados de este estudio podrían ser susceptibles de retomarse en otros contextos educativos para repensar las prácticas de las ATP y plantear nuevas propuestas.

Es importante reconocer que los alcances del estudio están delimitados por su naturaleza cualitativa y de estudio de caso, lo cual implica que los hallazgos no buscan una generalización.

Referencias

- Antúñez, S. (2006). *Principios generales de la asesoría a los centros escolares*. En *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Secretaría de Educación Pública; Organización de Estados Iberoamericanos.
- Asín, M., & Fuentes, D. (2017). El desarrollo de la profesionalización pedagógica: una reflexión necesaria. *Dialnet*, 5(3).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Calderón, J., & García, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 1–20.
- Cruz-Vargas, M. S. (2023). El rezago educativo en México: apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp. 1), 153–157.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Díaz, W. J., & Morales, J. J. (2024). Metodologías Cuantitativa y Cualitativa en la Investigación Científica: Un abordaje desde la epistemología. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*. ISSN, 4(2), 2024.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–14. <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>
- Imbernón, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas.
- Islas, L., & Mesas, M. (2022). La tutoría como estrategia de apoyo a docentes de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(48), 45–56. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114006.pdf>
- Martínez Hernández, F. (2019). Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad? *Revista CoPaLa*, 4(8), 11–19. <https://doi.org/10.35600.25008870.2019.8.0144>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 65–93.
- Mejoredu. (2023). *Programa de formación continua y desarrollo profesional docente*.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, (16), 69–88.
- Navarro, J., & Verdisco, A. (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Inter-American Development Bank.
- Navia, C., & Villarreal, A. (2013). La asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(56), 91–96.
- Nieto, J. (2004). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Octaedro.
- Nieto, J. (2012). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Octaedro.
- Pérez, M. (2004). *Estrategias e instrumentos de asesoramiento*. Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colofón.
- Sandoval, E., Martínez, R., & Harold, I. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos generales para la operación del servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas en educación básica (SAAE)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente: el reto de ser docente en educación preescolar. Fase 2*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica: perfiles profesionales, criterios e indicadores*.
- Stake, R. E. (1999). *The art of case study research*. Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (3.ª ed.). Paidós.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. *Educa*, 6(1).
- Vezub, L. (2021). *Evaluación de la formación continua de docentes: investigaciones desde la escuela normal en Baja California*. Juan Pablos Editor.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: diseño y métodos* (6.ª ed.). Morata.
- Zacarías Gutiérrez, M. (2023). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista CoPaLa*, 8(17), 1–18

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660017>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Silvia Medina Rodríguez, Juan José Ramírez Gámez,
Lidia Marsella Quintero Rodríguez

**Modelos y estrategias en la práctica de la asesoría técnica
pedagógica en educación preescolar: Un estudio de caso
en Culiacán**

**Models and strategies in the practice of pedagogical
technical advisory services in preschool: A Case study in
Culiacan**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0445>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**