




FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PERSONAL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN MÉXICO

Karime Velázquez Wong* 

Universidad de Cádiz

karime.velazquezwong@alum.uca.es

Susana Sánchez Rodríguez 

Universidad de Cádiz

susana.sanchez@uca.es

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo identificar y analizar la formación inicial y continua que recibe el personal Asesor Técnico Pedagógico (ATP) para intervenir en el desarrollo del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de educación primaria. Se adoptó un diseño cualitativo con muestreo intencional, conformado por siete ATP del nivel de educación primaria con más de 10 años en servicio en Baja California y Baja California Sur. La recolección de información se realizó mediante relatos de vida escritos, analizados con el software MAXQDA siguiendo el modelo de tres fases de Fuster (2019): descriptiva (anonimato y codificación inicial), estructural (organización de los códigos en siete categorías y doce subcategorías obtenidas con un enfoque deductivo, puestas en una estructura general) e interpretativa (análisis integral de la estructura general). Los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la identidad profesional del personal ATP, así como de promover vínculos horizontales con el profesorado. Se destaca la carencia de una formación inicial obligatoria, contextualizada y articulada, junto con la urgencia de diseñar rutas profesionales claras y criterios unificados de acceso a la función. Igualmente, se identificó la importancia de una formación continua estructurada, con especialización en áreas clave como el lenguaje oral y escrito, cobertura nacional y mecanismos de evaluación que documenten prácticas y resultados. Se concluye que es prioritario impulsar estudios y líneas de investigación específicas sobre la asesoría técnico-pedagógica dentro del Sistema Educativo Nacional, para

orientar políticas y programas acordes a las necesidades reales del personal ATP y de los contextos escolares en los que interviene.

PALABRAS CLAVE: relatos de vida, formación inicial, formación continua, asesores pedagógicos, lenguaje oral y escrito.

INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING OF PEDAGOGICAL TECHNICAL ADVISORS OF ORAL AND WRITTEN LANGUAGE IN MÉXICO

ABSTRACT: The study aimed to identify and analyze the initial and ongoing training received by Technical Pedagogical Advisors (TPAs) to intervene in the development of oral and written language during the first cycle of primary education. A qualitative design with purposive sampling was adopted, consisting of seven TPAs at the primary education level with more than 10 years of service in Baja California and Baja California Sur. Data collection was carried through written life stories, analyzed using MAXQDA software following Fuster's (2019) three phase model: descriptive (anonymity and initial coding), structural (organization of codes in to seven categories and twelve subcategories obtained through a deductive approach, integrated in to a general structure), and interpretative (comprehensive analysis of the general structure). The findings highlight the need to strengthen the professional identity of TAPs and to promote horizontal relationships whit teachers. The study emphasizes the lack of mandatory, contextualized and articulated initial training as well as the urgency of designing clear professional pathways and unified criteria for access to the role Likewise, the importance of structured continuous training was identified, with specialization in key areas such as oral and written language, nationwide coverage, and evaluation mechanisms to document practices and outcomes. It is concluded that it is essential to promote studies and establish specific lines of inquiry on technical-pedagogical advising whiting the National Education System, in order to guide policies and programs aligned whit the real needs of TPA personnel and the school contexts in which they operate.

KEYWORDS: life stories, initial training, continuous training, pedagogical advisors, oral and written language.

Recibido: 06/06/2025

Aceptado: 24/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

El personal Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es actualmente un pilar fundamental en los centros escolares de Educación Básica (EB) en México. Su

posición en la estructura educativa es la de agente de cambio y de apoyo para fortalecer los procesos de mejora continua y sus competencias consisten en brindar asesoría, seguimiento y acompañamiento al profesorado, directivos, estudiantes y familias, mediante intervenciones formativas, tutorías, talleres y capacitaciones, conforme al artículo 73 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019). El personal ATP fomenta la reflexión y mejora de la práctica docente, considerando el contexto social y personal del alumnado para orientar decisiones pedagógicas e implementar nuevas estrategias de enseñanza (SEP, 2023). Su labor se realiza desde un enfoque situado, contextual y participativo, en coordinación con autoridades escolares, como parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) (SEP, 2023).

Por tanto, el asesoramiento técnico-pedagógico se concibe como un proceso dinámico que demanda actualización constante en conocimientos especializados y competencias colaborativas. La formación continua es clave para el desarrollo profesional del personal ATP, aunque no suficiente, pues su fortalecimiento depende de factores sociales e institucionales (Robalino, 2005). En este sentido, “la noción de formación continua articula los procesos de formación inicial, para la inserción laboral, y aquellos que acontecen durante los años de servicio y hasta el final de la vida profesional docente” (SEP, 2022, p. 63). No obstante, persiste la ausencia de formación inicial específica, ya que muchos ATP solo cuentan con su experiencia docente previa, carecen de plan formativo propio a pesar de que se señala su necesidad desde 1993 (Cruz et al., 2017) y las acciones formativas implementadas han privilegiado a directivos y docentes, relegando a los ATP (SEP, 2023).

A pesar de esta falta de oferta formativa específica para los ATP, su función se considera relevante: la Dirección General de Formación Continua aplicó en 2020 una encuesta a 136.704 actores educativos de las 32 entidades federativas, donde el 28% (37.208) consideró significativa la asesoría y el acompañamiento pedagógico para su desarrollo profesional (SEP, 2021). Calderón y García (2021) señalan que “la capacitación recibida enfatiza el trabajo individual y se centra en lineamientos normativos y exceso de información, sin aprovechar la sistematización de experiencias para resolver problemas inmediatos” (p. 91), lo que conduce a los ATP a recurrir a la autoformación.

Por otro lado, el Sistema Educativo Nacional (SEN) considera prioritario el desarrollo del lenguaje oral y escrito, especialmente durante el primer ciclo de educación primaria (EP), etapa clave para la alfabetización inicial y el desarrollo comunicativo del alumnado (SEP, 2023). Las dificultades posteriores en esta área suelen originarse en este periodo formativo (Nemirovsky, 1999). El lenguaje oral se reconoce por ser espontáneo y adaptado al entorno, utilizando recursos como la entonación y los gestos, mientras que el lenguaje escrito exige el dominio de reglas gráficas y ortográficas, guiándose por fines específicos como crear, informar o argumentar (SEP, 2023). Su didáctica se aborda desde un enfoque funcional,

contextualizado e innovador, fomentando su uso en situaciones significativas y reales para el alumnado (Fons, 2004; Lerner, 2001). Transformar la cultura pedagógica de la enseñanza del lenguaje oral y escrito requiere una formación inicial y continua de los ATP, que brinde al profesorado “conocimientos y herramientas relacionadas con la didáctica, la integración curricular, la recuperación de saberes, el proceso formativo y la relación con la comunidad” (SEP, 2023, p. 11).

Sin embargo, el personal ATP carece de formación específica sobre lenguaje oral y escrito, lo que limita su capacidad para transformar la práctica docente y atender el rezago en lectura y escritura en las escuelas (Guevara y Merino-Soto, 2019). A pesar de los compromisos establecidos en la normativa vigente, los procesos de formación inicial y continua son insuficientes, restringiendo la eficacia y eficiencia de su labor (Calderón y García, 2021; Ceja, 2020; Gallardo, 2022).

Lo expuesto respalda el objetivo de esta investigación: identificar la formación inicial y continua que recibe el personal asesor técnico pedagógico para el ejercicio de sus funciones en lenguaje oral y escrito en el primer ciclo de educación primaria. La pregunta que guía este objetivo es ¿qué experiencia formativa ha vivido el personal ATP para intervenir en el ámbito del lenguaje oral y escrito?

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de estudio

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma hermenéutico, orientado a la comprensión e interpretación de los significados construidos en el contexto educativo, para explorar las realidades, vivencias, interacciones y perspectivas del personal encargado de asesorar y acompañar tanto al profesorado como a las instituciones escolares (Ballestín y Fábregues, 2018). El estudio asume la técnica de relatos de vida, para profundizar en las experiencias individuales, construir y reconstruir un discurso inicial, basado en la comprensión desde la dignidad, el respeto y el derecho a la diversidad, la singularidad y la discrepancia (Domingo, 2021).

2.2. Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional que, según Arias (2006), consiste en la elección de las personas según su relevancia y conexión con el objeto de estudio. Se seleccionaron siete ATP, cinco mujeres y dos hombres, entre 30 y 55 años y antigüedad entre 10 y 31 años de servicio, provenientes de distintas zonas escolares de EP en los Estados de Baja California y Baja California Sur. Tres de ellos docentes promovidos con especialización en lenguaje oral y escrito, dos temporales y dos con reconocimiento indefinido,

considerando así la variedad de figuras generadas por los cambios estructurales que ha experimentado la figura del ATP en México, puesto que con la reforma de 2013 se otorgaron plazas definitivas con especialización; con la reforma de 2018 las plazas pasaron a ser temporales (tres años), mientras que quienes ya desempeñaban el cargo sin plaza obtuvieron un reconocimiento indefinido, ambos bajo un enfoque multifuncional (Villalaz et al., 2020). Además, se consideró la homogeneidad de los participantes en cuanto al nivel educativo en el que intervienen, EP. Con ello, los siete participantes reflejan la complejidad del fenómeno investigado desde distintas trayectorias y realidades profesionales y desde su especificidad como función en EP, acorde al enfoque cualitativo (Tenorio, 2023). La mayor presencia de mujeres es reflejo de la realidad del ámbito profesional educativo.

La tabla 1 muestra las características de los participantes: sexo, antigüedad, modalidad y momento de acceso.

Tabla 1. *Participantes, sexo, antigüedad, modalidad y acceso*

Participantes	Sexo	Antigüedad	Modalidad del asesor	Antes o después de la reforma educativa de 2018
(P1)	M	30	ATP Lenguaje Oral y Escrito (promoción)	Anterior a las reformas
(P2)	H	10	ATP Multifuncional (temporal)	Reforma 2015 y 2018
(P3)	M	10	ATP Multifuncional (temporal)	Reforma 2015 y 2018
(P4)	M	30	ATP Lenguaje Oral y Escrito (promoción)	Anterior a las reformas
(P5)	M	18	ATP Lenguaje Oral y Escrito (promoción)	Anterior a las reformas
(P6)	H	31	ATP Multifuncional (indefinido)	Anterior a las reformas
(P7)	M	30	ATP Multifuncional (indefinido)	Anterior a las reformas

2.3. Recogida de datos

El contacto con los participantes se estableció mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos. Se consideraron las directrices de la Guía Ética para la Investigación (BERA, 2018). Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes se realizó un consentimiento informado brindando información detallada sobre su participación, el objetivo, los datos a recabar y su custodia. Se implementaron códigos de identificación en la transcripción y análisis de la información (Abad, 2016). Para facilitar la redacción de los relatos de vida, se proporcionó a los participantes una

guía con diez preguntas orientadoras organizadas en tres partes: a) Presentación del contexto profesional y motivación; b) Descripción de sus vivencias profesionales; y c) Reflexión y satisfacciones (ver tabla 2). Se buscó promover respuestas abiertas y la recuperación de experiencias significativas (Ferroarotti, 2011). Los relatos se obtuvieron en formato digital, con una extensión de entre tres a siete páginas, y un tiempo promedio de entrega de un mes.

Tabla 2. *Instrumento: fases, preguntas, categorías y subcategorías*

Fases	Preguntas orientativas	Categorías	Subcategorías
<i>Descripción del contexto profesional y motivación</i>	E1 ¿Cómo te iniciaste en el ámbito educativo?	Motivación	Conocimiento sobre la figura
	E2 ¿Qué te motivó a convertirte en ATP?		Deseo de ser ATP
<i>Descripción de las vivencias</i>	E3 ¿Cuál fue la formación inicial que recibiste para ser ATP?	Formación inicial	Escasez de formación inicial
	E4 ¿Cómo influyó esa formación inicial en tu práctica de acompañamiento pedagógico?		
	E5 ¿Qué formación continua has recibido desde que eres ATP?	Formación continua	Escasez de formación continua
	E6 ¿Cómo ha impactado esa formación en tu práctica profesional?		Formación del personal ATP de lenguaje oral y escrito
	7 ¿Qué desafíos y retos has experimentado en tu práctica asesora?	Desafíos y retos	Visión del profesorado sobre el personal ATP Saturación de actividades administrativas Prácticas arraigadas del profesorado Falta de seguimiento y evaluación a los ATP
	E8 ¿Qué experiencias relevantes has experimentado en tu trayectoria como ATP?	Experiencias relevantes	Reconocimiento al trabajo

<i>Reflexión y satisfacciones profesionales</i>	E9 ¿Qué logros o satisfacciones has experimentado en tu trayecto como ATP?	Satisfacciones	Sentirse comprendidos y valorados
	E10 ¿Qué aprendizajes personales y profesionales destacarías para los futuros ATP?	Consejos para los ATP que ingresan a la función	Ver la función desde un prisma positivo

2.4. Análisis de los datos

Para organizar la información y clasificar los resultados, se empleó el software MAXQDA. El análisis se desarrolló conforme a las fases propuestas por Fuster (2019).

Descriptiva

Se recopilaron los relatos de vida, se les asignó una clave para su registro y así preservar el anonimato de los participantes. Posteriormente se introdujeron los datos al software MAXQDA para realizar una revisión general de la información.

Estructural

El análisis conllevó un proceso de codificación de unidades temáticas siguiendo las recomendaciones de Kvale y Brinkmann (2018). En su *primera fase*, se procedió a una lectura exhaustiva de los relatos de vida, identificando palabras clave y fragmentos significativos que constituyeran las unidades temáticas, entendidas como segmentos del discurso con sentido autónomo y vinculadas a los objetivos de investigación (Corbin y Strauss, 2015). De dichos fragmentos resultaron 52 códigos iniciales, a los que se les asignó una etiqueta breve para sintetizar el contenido y significado de cada unidad. Los códigos iniciales permitieron organizar de manera preliminar la información, favoreciendo la identificación de patrones recurrentes y expresiones relevantes en las narrativas de los participantes.

En la segunda fase del análisis, los códigos identificados se organizaron en siete categorías y doce subcategorías, siguiendo las orientaciones metodológicas de Martínez-Corona et al. (2023). Se siguió un *enfoque deductivo*, fundamentado en los marcos teóricos y conceptuales previamente establecidos, que permitió ir clasificando los datos. Finalmente, las categorías y subcategorías fueron integradas en la estructura general (tabla 2).

Interpretativa

A partir de la estructura general de categorías y subcategorías, se desarrolló un análisis interpretativo integral para examinar y asignar significado a la información recabada (Duque y Díaz-Granados, 2019) contextualizada en la fundamentación teórica sobre ATP, abordando así aspectos como políticas educativas, entorno laboral, configuración de la función, desarrollo profesional, así como creencias, valores y prácticas educativas. Este enfoque permitió aportar elementos críticos para comprender las experiencias del personal en su contexto institucional y profesional.

Para garantizar la validez y ética en la interpretación de la información, se realizó un proceso de devolución de los relatos escritos a los participantes mediante correo electrónico una vez que concluyó la interpretación inicial. Este procedimiento consistió en presentar de manera clara y comprensible los principales hallazgos que emergieron de los relatos. Así, los participantes pudieron corroborar o complementar la información, aportando precisiones sobre sus experiencias y permitiendo la identificación de posibles omisiones o malentendidos en la interpretación de sus relatos. En particular, un participante realizó ajustes a su relato y otro incorporó dos precisiones adicionales a la interpretación; el resto expresó conformidad con la redacción y el análisis interpretativo.

Esto contribuyó a fortalecer la credibilidad de los hallazgos, y también a promover un diálogo reflexivo entre investigadoras y participantes, enriqueciendo la comprensión del contexto estudiado y asegurando que la representación de las experiencias reflejara fielmente la perspectiva de quienes participaron en la investigación. En este sentido, se ha optado por mantener la redacción elaborada por los informantes, en la que puede haber algún uso no convencional de la puntuación.

3. RESULTADOS

Para el análisis interpretativo de los resultados se retomó la información de las siete temáticas resultantes de la estructura general, y que surgen de las categorías de análisis:

3.1. Motivación: qué mueve a los docentes para desempeñarse como personal ATP*3.1.1. Conocimiento sobre la figura*

El ATP es un actor educativo que ha coexistido con las diversas reformas educativas. Sin embargo, nuestros resultados indican que existe desconocimiento sobre la propia función y sus competencias. Además, las diferentes formaciones y

experiencias previas de los ATP conllevan que comprendan y ejerzan la asesoría de distintas maneras. Esto, junto con las transformaciones que ha enfrentado el SEN, provoca incertidumbre sobre la función:

Para ser sincero cuando inicié mi labor como docente frente a grupo no sabía que existía la figura de asesor técnico pedagógico, sino fue hasta el año 2016, gracias a las pláticas de pasillo con compañeros maestros, que tuve la oportunidad de conocer la existencia de esta figura educativa que se enfocaba al área pedagógica. Es entonces, que comencé a investigar de qué se trataba dicha función... (P2).

3.1.2. *Deseo de ser ATP*

De las experiencias vividas por los participantes se constata que no tuvieron un interés intrínseco por ser ATP, por no percibirlo como un avance en su carrera, ni como oportunidad de impactar significativamente en las escuelas. Acceden al rol como medio para ascender a puestos de dirección o supervisión escolar:

Mi principal motivación para ser ATP, fue porque desconocía esta función y no me pareció éticamente profesional tratar de promoverme a Supervisora, sin antes experimentar la función de Asesoría Técnico-Pedagógica (P3).

No puedo decir que mi motivación haya sido el inicio de mi vida profesional como asesor técnico, de hecho, fueron las circunstancias laborales las que me llevaron a integrarme a un equipo técnico (P5).

3.2. Formación inicial: herramientas, saberes y competencias para apoyar y transformar la práctica docente

3.2.1. *Escasez de formación inicial*

Los relatos reflejan una carencia de formación inicial y falta de conciencia sobre las responsabilidades concretas del ejercicio del cargo. Esto provoca un aprendizaje autodidacta desde su experiencia docente previa, que limita su acceso a recursos metodológicos y teóricos esenciales, que puede incidir negativamente en la calidad de la asesoría que brindan y en su capacidad para responder a las demandas del contexto escolar:

Cuando inicié como asesor no recibí ninguna formación inicial, solo contaba con mi experiencia de maestro de grupo, me fui formando en base a la experiencia y autoformación. En ese entonces no se priorizaba la formación del ATP, era como un ayudante del supervisor o jefe de sector,

había una gran carga administrativa que era prioridad atender, dejando de lado las labores pedagógicas (P6).

Bueno, cuando recién ingresé a la función asesora no recibí ninguna formación inicial, trabajamos con los conocimientos que teníamos como docentes, mucha autoformación y en ocasiones dudaba si algunos recursos en realidad me servían, porque no había quien acompañara nuestro proceso como asesores (P7).

Las escasas oportunidades de formación inicial surgieron, en algunos casos, cuando ya estaban desempeñando su labor de asesoría pedagógica, lo que interfiere en el acompañamiento pedagógico y afecta a su calidad:

La formación inicial proporcionada por la autoridad educativa en el primer año de mi función, fue un diplomado virtual asincrónico para aprender sobre nuestras labores llamado “Formación para la función de asesoría técnico-pedagógica” el cual fue poco sustancial al ser a distancia y sin retroalimentación directa, dejándonos con pocas herramientas para iniciar esta travesía y a expensas de lo que nuestras autoridades inmediatas (supervisores) percibieran de lo que era nuestra labor (P2).

3.3. Formación continua: actualización, capacitación y desarrollo profesional en el marco cambiante del sistema educativo

3.3.1. Escasez de formación continua

Las vivencias del personal ATP evidencian una problemática estructural en su desarrollo profesional, marcada por una formación continua escasa, poco sistemática y de carácter no obligatorio. Los cursos ofrecidos por el SEN suelen ser optativos y, en muchos casos, no están dirigidos a la figura del ATP o a su especialización. En consecuencia, gran parte de su preparación ha sido por cuenta propia, mediante la elección de sus propias estrategias y actividades para suplir vacíos de aprendizaje y alcanzar sus objetivos. Esta situación revela una brecha entre las políticas de formación institucional y las demandas reales de los asesores, lo que limita la construcción de una identidad profesional sólida, como se deja ver en el siguiente testimonio:

La formación continua, es más una decisión personal ... me inscribo a las formaciones para seguirme preparando, pero no son de manera obligatoria, siempre son voluntarias. Cabe decir, que muy pocos han sido especialmente para ATP, todos son pensados para docentes frente a grupo y ya uno decide qué área profesional desea fortalecer (P4).

3.3.2. Formación del personal ATP de lenguaje oral y escrito

Los resultados revelaron que el personal ATP de lenguaje oral y escrito participante no actúa desde esa especialización, ya que los lineamientos vigentes para la asesoría son genéricos y no especifican directrices por especialización o asignatura. Además, ven limitada su autonomía al verse abocados a una actividad más administrativa y burocrática que amenaza la visibilidad de su potencial transformador en los procesos educativos. Bajo estas condiciones, la labor de asesoría pierde el carácter formativo que la define:

Si preguntas a cada uno de los asesores del país, sus funciones son distintas y se ven determinadas en gran medida, por las diversas formas de percibir nuestro rol que tienen nuestras autoridades inmediatas, las cuales solicitan tareas en función de lo que ellos consideran que debemos realizar los ATP...hay quienes pasan la mayor parte del ciclo escolar dentro de las oficinas organizando su trabajo y haciendo otras funciones de tipo administrativo, visitando las escuelas unas cuantas veces durante el ciclo escolar, creando una dependencia a las instrucciones de nuestras autoridades escolares y por lo tanto, creando ciertas barreras al asumirnos como agentes de cambio educativo (P2).

3.4. Desafíos y retos: obstáculos para ejercer el rol de ATP de manera eficiente y eficaz

3.4.1. Visión del profesorado sobre los ATP

Los resultados muestran tensiones que afectan la legitimidad del ATP en las escuelas, derivadas de la falta de claridad sobre sus funciones y del desconocimiento de su perfil profesional. Frecuentemente son percibidos como subordinados al supervisor o como personal sin preparación específica, percepción que se acentúa en casos de asesores jóvenes o con experiencia limitada. Asimismo, su presencia suele asociarse a una medida correctiva frente al bajo rendimiento del alumnado, lo que genera presión en la relación de acompañamiento. Estas dinámicas dificultan el trabajo colaborativo y desvían la función del ATP hacia un papel reactivo, en lugar de formativo y transformador:

Los desafíos y retos que he enfrentado como ATP, destaco tres principales: la juventud (falta de experiencia), la idea de los docentes sobre mi figura educativa y la visión de mis jefes inmediatos. Debo confesar que ingresé muy joven a esta función, iniciaba mi quinto año de servicio cuando me convertí en ATP, un profesor muy joven con poca experiencia que tendría

que asesorar a maestros con 20 o 30 años de servicio ¿qué les podría aportar?, un cuestionamiento que me invadió al inicio de esta travesía (P2).

3.4.2. Saturación de actividades administrativas

El personal ATP participante señala que se ve obligado a realizar una gran variedad de tareas, principalmente administrativas. Esto restringe el desarrollo de procesos de acompañamiento pedagógico planificados y contextualizados, que, además, sin formación específica previa, resultan improvisados. El enfoque multifuncional actual de los asesores contribuye a esta dispersión de tareas, que reduce su capacidad de fortalecer las prácticas docentes e impactar en el aprendizaje del alumnado:

De manera directa, un reto que día a día lo enfrento y lo vivo, es la poca o nula autonomía para realizar mi función de asesoría por parte de mi jefe inmediato, Supervisora. Es un desafío constante el que no te dejen hacer tu trabajo, el que te limiten las asesorías, apoyos y acompañamientos que debo de brindar... Esa situación me ha llevado a pensar en dejar la función...(P6).

3.4.3. Prácticas arraigadas del profesorado

Los testimonios recogidos revelan que los docentes mantienen prácticas arraigadas que, junto con una marcada resistencia al cambio, obstaculizan que los ATP ejerzan un liderazgo académico con impacto real. Su presencia en los centros escolares es, en muchos casos, recibida con renuencia, asociada a una interpretación de las reformas curriculares como iniciativas sin garantías de implementación efectiva. La falta de una comprensión articulada entre marcos teóricos y prácticas pedagógicas puede limitar la efectividad del acompañamiento, impidiendo que se traduzca en mejoras sustantivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Creo que uno de los mayores desafíos a los que me he enfrentado en asesoría tiene que ver con la resistencia de los docentes al cambio, sobre todo en alfabetización inicial, porque como siempre lo han hecho de la misma manera, para qué cambiarlo, si eso funciona... me ocasionaba mucha frustración, el que, aunque los capacitara y les diera un acompañamiento, seguían enseñando igual la lectura y escritura (P7).

3.4.4. Falta de seguimiento y evaluación a los ATP

Los resultados revelan que no existe un sistema de seguimiento y evaluación a la actividad desarrollada por los ATP. Además, las condiciones de trabajo impiden atender al profesorado y escuelas con eficiencia y eficacia, de forma que también la valoración informal de su práctica se puede resentir:

Un desafío creo que es hasta la fecha, la falta de evaluaciones para los asesores porque no se sabe en las supervisiones o jefaturas si las intervenciones funcionan o no, si los docentes cambian sus métodos de enseñanza para mejores aprendizajes de los niños (P6).

Un reto para mí fue que como éramos 3 asesoras para más de 200 escuelas en todo el sector no podíamos hacer mucho, aunque quisiéramos, nos enfocábamos en las escuelas que ocupaban más ayuda (P7).

3.5. Experiencias relevantes: situaciones, acontecimientos o circunstancias que influyeron en el desarrollo profesional

3.5.1. Reconocimiento al trabajo

Las experiencias más relevantes son las de reconocimiento, que aporta sentido al trabajo realizado. En la medida que los ATP desarrollan las condiciones cognitivas, contextuales e interpersonales que favorecen la colaboración, y se logra la motivación y disposición adecuada para que el profesorado se implique en el trabajo y encuentre sentido a la asesoría, llegan a elaborar visiones y creencias conjuntas que generan reconocimiento y vinculación en la relación colaborativa que establecen docentes y ATP:

El profesor tiene alrededor de 25 años de experiencia y me comentó que se sentía muy orgulloso del trabajo que un servidor realizaba, ya que aún tras haber llegado muy joven a la zona escolar nunca me dejé intimidar por los profesores y directores con gran experiencia, que atendí las necesidades de los colectivos con amabilidad y profesionalismo, por lo que él miraba en mí a alguien con capacidad de liderazgo y que lo inspiraba a dar lo mejor de sí en la subdirección (P2).

Que los docentes tengan la confianza de acercarse, preguntarme, confiarme, platicarme, para mí es una experiencia relevante, porque se ha logrado que acepten sugerencias, que apliquen estrategias sugeridas, que me vean como un apoyo, un acompañamiento y no como una autoridad (que no lo soy) (P3).

3.6. Satisfacciones: los logros alcanzados en el desempeño de la función

3.6.1. Sentirse comprendidos y valorados

Los resultados evidenciaron, como en el punto anterior, que el personal ATP necesita sentirse comprendido y valorado: saber que son apoyos para el profesorado

en situaciones de duda, que pueden lograr cambios en las maneras de actuar, que pueden impactar en el aprendizaje del alumnado y ver reconocida su competencia incide de manera positiva en su práctica pedagógica, hace que tengan un aliciente para continuar con su función y los anima a seguirse formando y profesionalizando, como comentan los siguientes participantes:

Las satisfacciones personales y profesionales de la actividad de asesoría son muchas porque me ha permitido asesorar y acompañar a todas las figuras educativas del nivel Primaria y a supervisores y jefes de sector de Educación Básica, pero sobre todo porque son los mismos maestros los que buscan y continúan solicitando apoyo, aunque ya no esté oficialmente en sus centros o en una instancia de capacitación de la SEP (P1).

La satisfacción de que los docentes me reconozcan como una ATP diferente, comprometida, propositiva. Sin importar los desafíos que tengo que enfrentar con mi autoridad inmediata, el que los maestros vean lo que hago por ellos, vale más que todos los desafíos que pueda enfrentar (P3).

3.7. Consejos para los ATP que ingresan a la función: recomendaciones, consejos profesionales, sugerencias u orientaciones consideradas valiosas para el desempeño profesional

3.7.1. Ver la función asesora positivamente

En los consejos brindados para los ATP que están ingresando a su ejercicio, los participantes resaltan que, aunque la asesoría es una función poco reconocida y en ocasiones olvidada, es muy noble y genera muchas satisfacciones personales. Los asesores evocan a la pasión por la educación y el aprendizaje, a la empatía, el apoyo y ver la función desde un prisma positivo:

Acercarse a los maestros con humildad, empatía y sobre todo colaborando con ellos en sus actividades, actualizarse y capacitarse continuamente...(P1).

...que no teman a desempeñar una función aún desconocida e infravalorada por muchos, pero que tiene potencial increíble para llevar a cabo una transformación educativa en nuestro país (P2).

...comprender que es una función olvidada pero muy importante para las escuelas...que les guste mucho apoyar a sus compañeros y siempre actualizarse en herramientas y metodologías (P6).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten profundizar en aspectos que inciden en el desarrollo profesional del personal ATP y son consistentes con otros estudios sobre la asesoría técnico-pedagógica.

En primer lugar, la *motivación* del personal ATP se encuentra condicionada por una *invisibilidad institucional histórica*. Esta situación genera una *desvalorización sostenida del rol del ATP*, contrastando con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019), que establece el reconocimiento profesional como pilar para revalorizar su función y garantizar derechos laborales. La investigación también revela que la *indefinición de funciones*, la falta de directrices claras, la temporalidad del cargo y su carácter multifuncional contribuyen a la *desmotivación de los docentes para asumir el rol de ATP*, en línea con Reséndiz (2019). Estos resultados son consistentes con Romero (2024), quien señala que la ausencia de reconocimiento formal y social deteriora el compromiso profesional.

Desde una perspectiva normativa, los hallazgos muestran divergencias con el artículo 2 de la LGSCMM (2019), que establece la obligación de garantizar *condiciones laborales dignas y recursos suficientes* para que el personal ATP desempeñe efectivamente su función (SEP, 2019). Así, este trabajo evidencia que la *formación inicial del personal ATP enfrenta tensiones estructurales* que inciden directamente su práctica profesional desde su ingreso a la función, entre los que se encuentra la ausencia de un *perfil profesional claramente definido*, como ya ha destacado Calderón y García (2021), Orozco (2023) o Reséndiz (2020).

Asimismo, coincidiendo con Reséndiz (2021) o SEP (2023), detectamos que la falta de procesos de acompañamiento inicial adecuados limita la práctica profesional. En este sentido, Cordero-Arroyo et al. (2017) advierten que además de debilitar la función, provocan su desvalorización. Asimismo, Tovalín et al. (2022) subrayan que la *sobrecarga administrativa* impuesta por las supervisiones escolares, no considerada en la formación inicial, condiciona de manera significativa su capacidad de acompañamiento pedagógico, situación que también había sido señalada por Cruz et al. (2017).

Así, este trabajo coincide con investigaciones que señalan que la normativa vigente presenta una visión idealizada de las funciones del personal ATP, sin reflejar la complejidad de su labor (Reséndiz, 2020). A pesar de que existen *iniciativas formativas con enfoque contextualizado y colaborativo* (SEP, 2023), su implementación aún es insuficiente, como se refleja en los resultados obtenidos en la investigación, y no se alcanza a construir una *lógica colaborativa y dialógica* con el profesorado (Moreno-Olivares et al., 2025), que los informantes de esta investigación sitúan entre sus experiencias más relevantes y satisfacciones profesionales.

Los hallazgos también indican que los *procesos de formación continua del personal ATP presentan limitaciones en su estructura* que afectan la eficiencia del acompañamiento pedagógico (Cruz et al., 2017; Gallardo, 2022). Es destacable la *falta de criterios sistemáticos, obligatoriedad y cobertura nacional*, evidenciada en el Catálogo de la Promoción Horizontal del Elemento Multifactorial de Desarrollo Profesional (SEP, 2022), pues de 4.079 opciones formativas solo 26 se dirigieron específicamente al ATP entre 2020 y 2022, en 15 de las 32 entidades federativas (SEP, 2023). Esto subraya la discrepancia entre el *reconocimiento institucional del rol estratégico del ATP* y las oportunidades reales de desarrollo profesional (SEP, 2023, p. 42), así como la *escasez de espacios institucionales de formación* (Vega y Vázquez, 2021). Ante esto, la autoformación ha surgido como opción que debilita la profesionalización (Ceja, 2020; Huerta y Onrubia, 2016; Taveras y López, 2022). Así, los hallazgos aportan evidencia sobre la necesidad de consolidar un sistema de formación continua para el ATP *estructurado, equitativo y pertinente*, con cobertura unificada a nivel nacional y un enfoque contextualizado en educación básica. Se propone que los ATP actúen como *agentes activos de transformación pedagógica*, articulando intervenciones con las necesidades reales de los centros escolares y del profesorado (Follarí, 2014; Nájera, 2016).

En cuanto a la *formación en lenguaje oral y escrito*, los resultados muestran que los lineamientos actuales son genéricos, no enfrentan estrategias para superar el rezago en este ámbito en EP (Cortez y Heredia, 2023; Fernández-Escárzaga et al., 2020). Además, persisten *concepciones tradicionales compartidas entre asesores y docentes* que obstaculizan la transformación de prácticas pedagógicas (Errázuriz-Cruz, 2020; Gil y Bigas, 2012). Los resultados coinciden con estudios que indican la urgencia de construir un *perfil especializado del ATP* en lenguaje oral y escrito, incorporando estrategias tecnológicas, pensamiento crítico y metodologías activas, que permitan superar las concepciones tradicionales y fortalecer la innovación pedagógica (Errázuriz-Cruz, 2020; Gil y Bigas, 2012).

Por otro lado, los resultados evidencian que uno de los principales retos de la asesoría técnico-pedagógica es la *percepción del profesorado*, que suele asociar esta función con una *identidad profesional desarticulada* y con un papel de supervisión más que de apoyo pedagógico (Batres y Xico, 2021). Esta visión genera *inestabilidad en su impacto formativo*, como indican Bernárdez et al. (2021), quienes señalan que el personal ATP suele quedar supeditada a *demandas administrativas* que desvirtúan su propósito pedagógico. Este panorama contrasta con los objetivos del *Programa de formación del personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028*, orientado a consolidar intervenciones formativas graduales y progresivas (SEP, 2023).

En términos teóricos, los hallazgos visibilizan la necesidad de *reconstruir su identidad profesional y de fortalecer los vínculos horizontales con el profesorado*. De este modo, se reafirma que el personal ATP es un agente de diálogo pedagógico y

mediación profesional, en sintonía con la perspectiva de Batres y Xico (2021). Asimismo, se evidencia la urgencia de establecer *mecanismos de evaluación y seguimiento* que documenten sus prácticas, resultados e impacto, lo que coincide con lo propuesto por Reséndiz (2019, 2024) y Romero (2024). Sin estos procesos, resulta difícil elaborar diagnósticos sólidos que guíen el diseño de programas de formación y estrategias de acompañamiento contextualizadas.

La revisión de literatura confirma que la problemática de la indefinición de las funciones y la falta de reconocimiento institucional no es exclusiva de México. Smith y González (2020) y Pedraza- Martínez et al. (2024) refieren que, en otros contextos, los asesores enfrentan dificultades similares respecto a su legitimación profesional y a la tensión entre actividades pedagógicas y administrativas. Sin embargo, mientras Calderón y García (2021) destacan la importancia de redes de apoyo profesional para ratificar la función, Gallardo (2022) enfatiza la necesidad de consolidar una formación especializada que reconozca el marco de intervención del ATP. Los documentos normativos nacionales han mostrado avances en su discurso, pero persiste un vacío significativo entre la práctica cotidiana y el marco legal.

En este sentido, los patrones emergentes permiten reflexionar sobre la necesidad de consolidar un modelo de desarrollo profesional que articule tres dimensiones: (a) *la redefinición normativa de la función*, (b) *el fortalecimiento de los vínculos horizontales con el profesorado* y (c) *la sistematización de procesos de seguimiento y evaluación*. Con ello se favorece la legitimación profesional del personal ATP, y se amplía el marco conceptual del acompañamiento pedagógico al situarlo como práctica orientada a la reflexión crítica, la mediación y la transformación de las prácticas docentes.

Los hallazgos muestran que las experiencias adquiridas por el personal ATP fortalecen la comprensión de su rol y aumentan motivación profesional. De esta manera, se establece un vínculo entre el aprendizaje experiencial y el reconocimiento de la función, lo que contribuye a su legitimación en el sistema educativo. Este resultado coincide con lo señalado por Genovez-Aburto y Maguiña-Vizcarra (2022), Reséndiz (2024) y Villareal (2016), quienes sostienen que la asesoría pedagógica es una actividad situada que permite la apropiación de prácticas y estrategias por parte del profesorado que difícilmente podrían implementarse de forma individual. En este aspecto, las evidencias coinciden con Cordero-Arroyo et al. (2017), quienes enfatizan la importancia de los modelos colaborativos y de la construcción de comunidades de aprendizaje profesional como espacios de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, que también subrayan Calderón y García (2021) y Pedraza- Martínez et al. (2024).

En suma, el fortalecimiento de la asesoría técnico- pedagógica no depende únicamente de reformas normativas, sino de la construcción de una *identidad profesional sólida, legitimada por el profesorado y respaldada por mecanismos de*

formación y evaluación sistemáticos. Esto conlleva asumir la labor de ATP como un eje estratégico para la mejora de los aprendizajes escolares, mediante una mayor consolidación profesional a la figura que asegure un acompañamiento compartido entre asesores y profesorado orientado a la reflexión y el crecimiento mutuo para la mejora del sistema educativo.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido identificar y analizar la formación y experiencia de la figura del ATP para la mejora de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de EP. Evidencia la necesidad de consolidar esta figura para que pueda aportar a la mejora de la práctica educativa, para lo que se deben establecer líneas de estudio específicas dentro del SEN. Esto permitiría orientar el diseño de programas y políticas más ajustadas a las realidades situadas en las que desempeñan su labor asesora. Asimismo, es fundamental favorecer la identificación y estructuración de los conocimientos y competencias implicados en la labor de acompañamiento, así como evaluar su impacto en la mejora del aprendizaje del alumnado mediante el apoyo al profesorado, con el fin de fortalecer su valor profesional.

Además, la investigación ha evidenciado la necesidad de especializar la modalidad de los ATP, con el fin de favorecer intervenciones específicas en el ámbito de lenguaje oral y escrito que puedan impactar en la transformación de la práctica y la mejora del desarrollo comunicativo del alumnado.

Es necesario reconocer las limitaciones del estudio, que sería ampliable a un mayor número de participantes ATP, e incluso a otros actores educativos involucrados en los procesos de asesoría, como profesorado, directivos, supervisores o jefes de sector. También resultaría relevante ampliar la perspectiva hacia diversos estados del país y otros niveles educativos.

Finalmente, sería de interés explorar la asesoría desde otras perspectivas como su impacto en los centros escolares, la evaluación por parte de las supervisiones escolares, o profundizar en la función mediante una comparación entre las competencias descritas en el perfil normativo del ATP y la actividad que realmente desempeñan en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de metodología de las ciencias sociales*, 34, 101-120. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>

- Arias Odón, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme. https://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf
- Batres, L. M., y Xico Xicay, E. (2021). La asesoría técnica pedagógica en El Salvador en el marco de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 76(766), 343-359. <https://doi.org/10.51378/eca.v76i766.6480>
- Ballestín Gonzalez., B., y Fàbregues Fejió, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Bernárdez Gómez, A., Belmonte, M. L., y González Fenoll, E. (2021). El asesoramiento como elemento de mejora para los centros educativos. *Revista EDUCAmazonia*, 13(1), 272-290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7797984>
- Calderón López Velarde, J., y García Salazar, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Práctica docente: Revista de investigación educativa*, 3(5), 79-107. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.81>
- Ceja Bravo, L. A. (2020). La formación de formadores. Pertinencia de los procesos dialógicos, recursivos y subyacentes. *Revista Zincografía*, 1(1), 88-107. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i1.18>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación. (2023). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021 – 2026*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Fundamentos de la investigación cualitativa*. Sage.
- Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., Guerrero Soto, J. A., y Navarro Corona, C. (2017). Los dominios de la función asesora en los perfiles, parámetros e indicadores. *Educación y Ciencia México*, 6(47), 7-19. https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/392/pdf_47
- Cortez Soto, A. J., y Heredia Escorza, Y. (2023). Consecuencias del aprendizaje a distancia en educación básica. *Revista en psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(29), 233-254. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/issue/view/1060>
- Cruz Abarca, L., Bazán- Ramírez, A., Taracena Ruiz, E., y Castellanos Simons, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación*

- educativa*, 8(14), 1-19. https://www.redalyc.org/journal/5534/553458101016/553458101016_2.pdf
- Domingo Segovia, J. (2021). La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordenadas críticas. *Revistas científicas de educación en red*, 1-6. https://cuedespyd.hypotheses.org/files/2021/02/AULA-MAGNA-2.0_autobiog.pdf
- Duque, H., y Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando psicología*, 15(25), 1-24. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956/2771>
- Errázuriz- Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores en pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Escárzaga, J. F., Varela, J. G. D., y Martínez, P. L. M. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 87-110. <https://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Ferroarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 1(56), 95-119. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29459>
- Follarí, R. (2014) Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 1-9. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100002
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Editorial Grao.
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósito y representaciones*, 7(1), 1-15. <http://www.scielo.org/pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gallardo Salazar, C. P. (2022). Retos de la formación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos en el México actual. *Interacción Digital UVEG*, 5, 1-15. <https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/revista/images/10/3-Dialogando-Retos-de-la-formacion-de-docentes-directivos-y-asesores-tecnico-pedagogicos-en-el-Mexico-actual.pdf>
- Genovez Aburto, W. E., y Maguiña Vizcarra, J. E. ((2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria. *Polo del conocimiento. Revista científico-profesional*, 7(3), 911-926. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399886>

- Gil Juan, M. R., y Bigas Salvador, M. (2012). *Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial*. Exedra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222906>
- Guevara, E., y Merino-Soto, C. (2019). Programa de estimulación de habilidades psicolingüísticas y velocidad lectora en segundo año de primaria; un estudio piloto. *Revista de Investigación Psicológica*, 22, 67-76. UPN. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9047036>
- Huerta Domínguez, L., y Onrubia Goñi, J. (2016). Análisis del asesoramiento externo en educación en función de las asistencias técnicas educativas en Chile y los factores que determinan su impacto en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3),137-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597006>
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2018). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo imaginario*. Secretaria de Educación Pública.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019). Decreto por el que se expide la Nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, capítulo único en su artículo 1, fracción I; capítulo III en su artículo 14, fracción XXIV; capítulo V en su artículo 87, *Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]* de 30 de septiembre de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., y Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión de análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai revista científica, de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), 67-83. doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm
- Moreno Olivares, L., Huerta Domínguez, L., y Ruíz Ruíz, L. P. (2025). El papel de asesor técnico pedagógico desde la voz de las docentes de preescolar. *EDUSCIENTIA. Divulgación de la ciencia educativa*, 8(15), 57-76. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/571/256>
- Nájera Utrilla, J. O. (2016), *Competencias del asesor técnico pedagógico como formador de formadores de educación básica en la región altos tsotsil-tzeltal de Chiapas* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio Institucional UA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54909>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós. <https://archive.org/details/nemirovsky-m.-sobre-la-ensenanza-del-lenguaje-escrito-y-temas-aledanos>

- Orozco González, J. H. (2023). *La importancia del Asesor Técnico Pedagógico en el sistema educativo*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/la-importancia-del-asesor-tecnico-pedagogico-en-el-sistema-educativo/>
- Pedraza-Martínez, O., Pérez-Gómez, A., y Cáceres-Mesa, M. L. (2024). Acompañamiento docente y diversidad: el caso de alumnos con aptitudes sobresalientes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(2), 17-29. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/448>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2019). Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(1), 155-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7213640>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances En Supervisión Educativa*, 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Reséndiz, N. (2021). Un acercamiento a las investigaciones sobre asesoría y mejora de las prácticas docentes en Iberoamérica. *Avances en Supervisión Educativa*, 36, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.719>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), 164-182. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>
- Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 7-23. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>
- Romero Díaz, C. I. (2024). La asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica. *Revista Neuronum*, 10(2), 117-133.
- Secretaria de Educación Pública. (2019). *Marco General de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento*. Educación Básica. <https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/mgatptreb.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2021). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica*. https://www.seg.gob.mx/uesicamm/wp-content/uploads/sites/15/2020/03/DISPOSICIONES_ESPECIFICAS_ATP_EB_2020-2021.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2022). *Mejoredu. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-etGpXEAapb-LAGEAC0509170900.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Mejoredu. Intervención formativa. Nuevas miradas en el acompañamiento del asesor técnico pedagógico*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones_pedagogicas/Nuevas_miradas_acompanamiento._Cuaderno_del_ATP.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/02/CompendioNormativo_2024-2025_compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028*. EB. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-personal-con-funciones-de-acompanamiento-pedagogico-2023-2028-eb>
- Smith Avendaño de Barón, G., y González González, O. L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, 52, 155-171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702020000200155
- Taveras Sánchez, B. Y., y López Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas docentes y acompañantes. *RMIE*, 27(95), 1193-1224. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401193
- Tenorio Polo, Z. C. (2023). *Comunidades de aprendizaje profesional para fortalecer la práctica pedagógica y aprendizajes significativos en una institución educativa de Villa El Salvador* (Tesis de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/13498>
- Tovalín Egure, O., Reyes Ibarra, B. M., y Solís Campos, A. (2022). El ATP en escuelas de educación básica. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 13, 1-21. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1582/1693
- Vega García, P., y Vázquez, C. (2021). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en educación primaria. *Revista Espacios*, 42(19), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n19/21421901.html>
- Villalaz Pacheco, A., Moreno Bayardo, M. G., y Ramírez Díaz, J. A. (2020). La Concreción de políticas educativas.: Las reformas educativas 2013 y 2019 en

México. *Horizontes pedagógicos*, 22(2). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22201v>

Villareal Delgado, A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/acompanamiento-e-identidad-profesional-asesores-de-preescolar-en-durango>