

Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica¹

The formation of the professional identity of the Pedagogical Technical Advisor in elementary education

Laura Cruz-Abarca*

Aldo Bazán-Ramírez**

Elvia Taracena-Ruiz †

Doris Castellanos-Simons***

Resumen

El objetivo de este estudio fue describir los factores organizacionales, de práctica profesional y personales, que configuran la formación de la identidad profesional del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en educación básica en el estado de Morelos, con base en la identificación de los elementos relacionados con la Identidad Profesional, Estructura y Contexto, Práctica Profesional de Asesoría y Reformas educativas/curriculares en el marco de las reformas a la asignatura de español, donde realizan sus funciones. La investigación fue realizada desde una aproximación metodológica cualitativa. La muestra fue conformada por diez participantes de diferentes niveles educativos en funciones de Apoyo Técnico Pedagógico del servicio público comisionados en Centros de Maestros, Supervisiones y los que pertenecen al Centro de Actualización Magisterial (CAM) de Morelos. La narrativa de los participantes fue recuperada mediante entrevistas semi estructuradas y entrevistas a profundidad. Los resultados obtenidos permiten describir las condiciones en que los ATP construyen sus prácticas, así como la importancia de las instituciones educativas en la configuración de relaciones y significados que contribuyen a la construcción subjetiva de la identidad profesional del ATP. Palabras clave: identidad profesional, asesor técnico pedagógico, práctica, asesoría.

Abstract

The objective of this research was to explain the processes that shape the formation of the professional identity of the Pedagogical Technical Advisor in elementary education in the state of Morelos, Mexico, ba-

¹ El presente estudio es parte de la investigación de tesis doctoral en Psicología en la UAEM de la primera autora, y para su realización contó con una beca parcial de parte del Proyecto de Investigación CONACYT-Ciencia Básica núm. 151981, y con apoyo de una beca comisión de parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación- IEBEM. Dirigir correspondencia a: abazanramirez@gmail.com

* Maestra en Educación, candidata a doctora en Psicología, profesora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: cruz.abarca@gmail.com

** Doctor en Psicología. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: abazanramirez@gmail.com

† Este artículo es evidencia de la sabiduría, generosidad y compromiso académico de la dra. Elvia Taracena-Ruiz, quien falleció el pasado 15 de mayo. Su presencia perdura en sus amigos y colegas en quienes sembró afecto y dedicación, características esenciales en ella. Siendo académica, participó estos últimos tres años muy activamente en diversas tareas de la UAEM, y desarrolló junto a los demás autores de este trabajo, la investigación de campo y análisis de la información.

*** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: doriscastellanos@gmail.com

sed on the identification of elements related to professional identity, structure and context, the professional practice of counseling, and public policy on elementary education in the framework of the reforms to the teaching of Spanish. The research had a qualitative methodological approach, with a qualitative analysis of content model. The population consisted of 10 participants from different educational levels working on the Pedagogical Technical Support of the public educational service and ascribed to Teacher Centers, Supervisory offices, and the Teacher Upgrade Center of the state of Morelos. The narrative of the participants was obtained through semi-structured and in-depth interviews. The results allow us to describe the conditions in which the Pedagogical Technical Advisors structure their practices, as well as the importance of educational institutions in building meaning and relationships that contribute to the subjective construction of the professional identity of the Pedagogical Technical Advisor. Key words: professional identity, practice, consultancy, Pedagogical Technical Advisor.

Introducción

Este estudio fue realizado con la finalidad de identificar la configuración de la identidad profesional de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), a partir de la información proporcionada por un grupo de profesores de educación básica en el estado de Morelos, designados como ATP, quienes habían desempeñado ese rol por un largo periodo sin un reconocimiento normativo o nombramiento oficial.

Hasta el año 2015 en México, el puesto o función de asesor técnico pedagógico no era asignado por algún tipo de nombramiento o plaza específica, puesto que casi por dos décadas los maestros en servicio eran comisionados como apoyos o asesores técnicos (Arnaut, 2006). A partir de los primeros años de la década de los noventa, empezaron a asignarse a docentes en servicio a funciones temporales de asesoría –nuevas respecto a su actividad de origen (docente en el aula)– en los diferentes niveles educativos. En esos años la asesoría técnico pedagógica fue implementada “con comisiones o invitaciones que no privilegiaban su carácter académico” (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015: 59). A mediados de la primera década del siglo XXI, las funciones del ATP fueron orientadas al apoyo técnico pedagógico a las escuelas, mediante el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (Secretaría de Educación Pública, 2005).

En general, estos docentes ATP comisionados a funciones de asesoría tuvieron que modificar las prácticas profesionales para las que fueron preparados en su formación inicial (especialmente para trabajar con menores de edad), y formados con enfoques teóricos distintos a los enfoques de los planes y programas de estudio implementados hasta ese momento. Los ATP se enfocaron a la atención de procesos administrativos, al apoyo en la implementación de las diferentes reformas educativas, y al apoyo en programas nacionales, como el Programa Nacional de Lectura (PNL) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC), por citar algunos.

Para realizar la función de asesoría, estos docentes tuvieron que desarrollar competencias disciplinarias, competencias para la investigación y para la reflexión con sus pares sobre los

procesos formativos, competencias de planeación de los procesos de la enseñanza aprendizaje, de comunicación y de trabajo en equipo, así como habilidades y estrategias de relaciones interpersonales y resolución de conflictos satisfactorias, propiciando también ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Sin embargo, como han señalado Vázquez, Meza, Cordero y Patiño (2011), si bien es cierto que la función de los asesores podría haber sido una de las alternativas institucionales para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, esta función era ambigua, convirtiéndose el asesor en un “operador, un engranaje unidireccional en la cadena de comunicación y transmisión del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros” (Bonilla, 2006: 41). Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010) ya había señalado la necesidad de que el sistema educativo de México definiera de forma precisa las funciones del Asesor Técnico Pedagógico.

Identidad profesional del docente

El término identidad del docente hace referencia a las características personales y profesionales de un docente, e incluye factores cognitivos, afectivos y éticos, que en conjunto dan sentido personal a su práctica profesional, así como a la motivación y compromiso para desarrollar su trabajo (Bolívar, 2007; De Arana, Junguitu y Arruti, 2004). Esta identidad se desarrolla en espacios de interacción social, en los cuales el docente configura y conceptualiza la imagen de sí mismo, con base en el reconocimiento y caracterizaciones que los otros formulan respecto de sus roles y los de dicho docente (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Argemí (2014) considera que la identidad profesional docente se estructura en la confluencia de dos dimensiones de desarrollo, una individual y otra colectiva. En lo individual, el docente es un sujeto cultural condicionado por el contexto, mientras que en la dimensión colectiva el docente se sitúa como miembro de una comunidad profesional. La estructuración de la identidad docente es un proceso que se da a partir de diferentes experiencias en torno al ejercicio de la profesión. De este modo, “la identidad profesional suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que da sentido a su ejercicio cotidiano” (Bolívar, 2007: 14).

De acuerdo con Monereo (2010), la identidad docente implica una serie de representaciones implícitas y explícitas de un profesor respecto a su ejercicio como docente, en tres dimensiones: a) el rol profesional y sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, b) los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje, y c) sobre los sentimientos y emociones que le provoca la docencia.

La identidad profesional docente se configura a partir de su formación inicial, de la experiencia personal, de las funciones que le asigna su contexto laboral, y de las propias valoraciones del individuo, quien realiza una serie de interpretaciones, atribuciones y simbolizaciones

durante el trayecto profesional respecto a sus funciones, los cuales le permiten comprender la subjetividad de su práctica profesional. Pero, es a través de la pertenencia al grupo y la cultura en que se encuentra, que el docente va a expresar ciertas prácticas culturales que han sido internalizadas. Se establecen relaciones con las formas experienciales que podrían ser iguales para todos, pero se van constituyendo en procesos de singularidad, puesto que “sólo es posible hablar de identidad cuando ésta ha sido reconocida por la sociedad o el grupo del que se forma parte” (Barrera, 2009: 2).

En el caso concreto del ATP, los cambios en las políticas públicas y en el entorno educativo no sólo transformaron la función inicial para la cual fueron formados sino que, al mismo tiempo, les fueron dando una nueva identidad a su calidad de docente de educación básica, con funciones en asesoría, gestión y capacitación, pero sin formar parte de una estructura en el servicio profesional. Retomando a Prieto (2004), estos profesores se vieron en la necesidad de construir y reconstruir su identidad profesional, para dejar de ser simples ejecutores de acciones diseñados por agentes externos, resignificar su quehacer específico y fortalecer su profesión, dando un significado al qué es y qué hace un ATP.

Este entorno de los ATP, especialmente en los años noventa en México, se constituyó en lo que Valdés y Monereo (2012) han referido como los incidentes problemáticos (críticos) que desestabilizaron su identidad como docente de educación básica, y llevaron a reconfigurar una nueva identidad docente. “Para recuperar el control de la situación al docente no le es suficiente con aplicar una estrategia local, sino que deberá revisar algún/os de los aspectos de su identidad profesional, configurando nueva/s versión/es de sí mismos más adaptada/s a la situación emergente” (Valdés y Monereo, 2012: 196).

Debido a la serie de tensiones y circunstancias laborales de incertidumbre, el poco reconocimiento a su rol como asesor pedagógico y la poca atención a su profesionalización, que rodeaban al ATP a inicios del año 2012, y a partir de la experiencia propia del primer autor de este trabajo en diferentes funciones en el magisterio (como docente frente a grupo, como directora, como ATP y como funcionaria estatal), surgió este trabajo, que toma como eje de análisis las voces de los propios ATP sobre una función esencial en educación básica que hasta ese entonces había sido poco estudiada y valorada por el propio sistema educativo nacional.

La finalidad de este estudio fue, precisamente, describir los procesos que configuran la formación de la identidad profesional del Asesor Técnico Pedagógico de educación básica en el estado de Morelos, con base en tres dimensiones: a) estructura y contexto y reformas educativas-curriculares, b) práctica profesional, y c) recursos y referentes individuales.

Método

Se desarrolló una investigación cualitativa, con una aproximación ideográfica, a fin de comprender, desde la propia perspectiva de los participantes, la singularidad y el carácter distintivo

de algunos de los procesos de construcción de la identidad profesional de los asesores técnicos pedagógicos, en particular las influencias de las condiciones, exigencias y contextos de su experiencia y su práctica profesional, así como de las reformas educativas y curriculares en la definición de sus funciones. El estudio se desarrolló entre enero de 2012 y agosto del 2013.

Contextos y participantes en la investigación

La población de los ATP de Morelos se encuentra distribuida en los diferentes niveles educativos de la educación básica, y está conformada por docentes comisionados en funciones de apoyo técnico pedagógico del servicio educativo público. Hasta el año 2013, éstos se encontraban adscritos a los Centros de Maestros, o a las oficinas centrales del Instituto de Educación Básica de Morelos (IEBEM) y al Centro de Actualización Magisterial (CAM).

Los participantes en el presente estudio fueron seleccionados en tres municipios del estado por medio de la técnica de bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001). La muestra final quedó conformada por diez ATP, de diferentes niveles educativos (cinco mujeres y cinco hombres), con antigüedad en el servicio educativo de entre cinco y 44 años, y una edad promedio de 41 años. Siete profesores tenían estudios de licenciatura, dos contaban con grado de maestría y uno con grado de doctor.

Consentimientos

Tanto a los directivos como a los participantes se les informó que este trabajo estaba relacionado con una investigación de tesis de doctorado en psicología, en el campo educativo, cuyo objetivo era conocer todo lo relacionado con la profesión docente en la función de ATP. Se explicitó que éste no era un trabajo relacionado con la SEP o parte de la Reforma Educativa que en ese momento era tema de trabajo.

Asimismo, se siguió con el protocolo de consentimiento informado para la realización de las entrevistas y su grabación en audio para utilizar este material con fines de investigación.

Procedimiento de recolección de la información

Los datos se recolectaron por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas con informantes claves, y con los ATP participantes en el estudio, de manera individual, siguiendo el guión diseñado con este fin. Cada una de las entrevistas fue audio grabada y realizada entre octubre de 2012 y abril de 2013. En general hubo una actitud receptiva y la mayoría de los participantes manifestó su disposición para hablar de algunas experiencias, anécdotas o incluso mostrando particularmente sus formas de práctica profesional.

El propósito de la entrevista a profundidad fue recuperar los antecedentes, el desarrollo y las experiencias relacionadas con la implementación de las reformas educativas, a partir del discurso de personas directamente relacionadas con estos procesos hasta el año 2012, en par-

ticular directivos que llevaron a cabo la implementación de estos procesos, así como personal ATP que realizó esta función en el nivel educativo de preescolar y primaria.

En las entrevistas realizadas a los ATP se exploraron los aspectos relacionados con los componentes de recursos y referentes individuales, la práctica profesional, las políticas educativas y reformas al currículo, que aportan a los procesos distintivos de construcción de la identidad.

Procesamiento y análisis de los datos

En un primer acercamiento a la organización de los datos, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas que luego fueron impresas. Al final de la transcripción se realizó con los participantes la devolución prometida; éstos se mostraron interesados en el tema, corroborando en algunos casos los puntos que para ellos eran más relevantes; en este sentido, todas las entrevistas fueron validadas por ellos mismos.

La información recogida fue analizada con base en tres categorías de desarrollo de la identidad profesional del ATP: 1. Estructura y contexto, y reformas educativas-curriculares, 2. Práctica profesional, y 3. Recursos y referentes individuales.

La estrategia de análisis se construyó con base en la propuesta de Cáceres (2003) y de Coffey y Atkinson (2003) sobre el análisis cualitativo de contenido. En primera instancia, se realizó una lectura flotante de la entrevista transcrita, la cual dio paso a un análisis más complejo, en el que se identificaron las temáticas relevantes y algunas categorías emergentes iniciales. La información obtenida fue contextualizada en el tiempo y en lo individual, relacionándola con la situación social e institucional, y analizada progresivamente con base en la comparación constante y la determinación de nuevas categorías emergentes.

Presentación y análisis de resultados

Se presentan los resultados tomando como apoyo el discurso de los entrevistados, identificado en tres categorías generales: 1. Estructura y contexto, y reformas educativas-curriculares, 2. Práctica profesional, y 3. Recursos y referentes individuales. Por razones éticas, aparecen solamente los seudónimos de los maestros.

1. Estructura y contexto

La información proporcionada por los ATP muestra un sistema formal vertical y de jerarquía organizacional, en que las diferentes acciones se establecen por mandatos institucionales que difícilmente son discutidos; que fluyen de niveles superiores a niveles inferiores, y se reproduce en los centros escolares.

Cuando la reforma educativa del año 1992 dispuso implementar como política educativa nacional la creación de los Centros de Maestros, en Morelos también se instalaron dichos centros, en los que los ATP aparecen como actores en formación y actualización docente dentro de

ese sistema jerárquico, como puede contemplarse a partir de lo que expresa Catalina, con 32 años de experiencia docente:

En el 96 se organizó la creación de los Centros de Maestros, inmediatamente empezamos a operar cuando se tuvieron las instalaciones y se construyeron algunas aulas como las de aquí; se redujo el Centro de Actualización; en lo administrativo, no sé si fue una decisión estatal pero lo que sí es que el personal docente sólo era contratado por un año, siempre tendrían que estar trabajando para no echarlos fuera, pero hay ese tipo de corrupción; mientras no estoy seguro le echo ganas y si no, no lo hago. Catalina (Etv,03,32).

La respuesta de Pablo, docente que tiene también muchos años de experiencia como ATP, ilustra que la asesoría pedagógica estaba inmersa como parte de esa estructura jerárquica diseñada desde los más altos niveles del sistema educativo, pero la estructura estatal tenía cierta autonomía para el manejo de las estrategias de asesoría pedagógica:

Cada estado tenía una estructura designada por la parte central, pero estaba operada por el estado con toda libertad. Pablo (Etv. 07,05).

El ATP apareció inmerso en esta estructura y contexto organizacional vertical, teniendo que cumplir mandatos o disposiciones, sujeto a decisiones de los supervisores o directores, como fue el caso expuesto por Raúl, un docente con funciones de ATP con una larga experiencia y con formación de posgrado:

Y hay una situación que todavía es visible dentro de las supervisiones y jefaturas de sector que tienen, digamos, el derecho de proponer quiénes son los asesores técnicos pedagógicos siempre y cuando cumplan cuando menos con tener una plaza de maestro o todavía, en ese momento, de director, porque todavía había en ese momento directores o maestros comisionados.

Ese derecho de los supervisores de nombrar al asesor técnico pedagógico no está escrito, lo único, ... es que los ATP, para esa situación de lo que se está viviendo ahorita a la luz de los acontecimientos y la reforma, ya se habla en tiempo sucesivo va a ser también una carrera que esté independiente de ese tipo de decisiones, como se daban anteriormente, que eran más bien en función de relaciones humanas, que en función de necesidades pedagógicas y en ese sentido decían es que es como un empleado de confianza, y el supervisor y jefe de sector tiene la facultad de decir: yo necesito esta persona con esta característica porque además es mi personal de confianza y va a estar cercano trabajando, etc. Raúl (Etv,01,22,23,24).

Muchas de esas actividades como ATP están sujetas a las exigencias de sus superiores inmediatos y a la necesidad de atender los mandatos institucionales, las cuales demandan más

tiempo en horarios de trabajo, tal como manifiesta Esther, o realizar nuevas actividades según las nuevas reformas, como es el caso de la maestra a quien menciona Raúl:

Uno tiene hora de entrada, pero no hora de salida; no me puedo ir a la hora... Esther (Etv. 08,16,17).
...en este momento hay una persona, ...por necesidades de salud ...no puede viajar, no puede visitar las escuelas y ahora por las necesidades de la Reforma Integral de la Educación Básica, ahora es asesoría a las escuelas, acompañamiento a las escuelas. Raúl (Etv,01,41).

En este contexto el ATP, además de sus nuevas funciones como asesor y formador de formadores, se constituye en apoyo fundamental en las supervisiones y dirección escolar. Mateo, con 25 años de experiencia docente, y Esther con 17 años de experiencia, mencionan el papel de engranaje que a veces asumía el ATP en dicha organización, como apoyo a sus superiores y como contención a dos frentes, el de la estructura y la jerarquía superior, y el de los profesores, padres de familia y estudiantes:

Cualquier problema que pase en la zona recae en la supervisión. Si hay un problema en la zona o con los padres, y el director por X o Y razón no puede resolverlo, éste recae en el supervisor; cualquier problema con los maestros recae en el supervisor; si el director tiene un problema muchas veces recae en el supervisor, entonces muchas veces es tanto el trabajo, que el que confía todos sus dilemas o los problemas, pues con quien platica la supervisora es con nosotros y nos pide, ahora sí que asesoría y consejo, de acuerdo a normatividad, de acuerdo a situaciones o técnicas pedagógicas, cómo lo podemos resolver, o sea, en cuestiones de que si el asesor técnico no cuida la espalda de su jefe sí se presta ponerles cuartos o trastabillas, o sea, de que pueda salir la información o mala información fuera de la oficina, eso sí es posible, y lo hemos visto, por eso muchas veces en ciertas supervisiones cambian a cada rato de apoyos... Mateo (Etv, 02, 25).

Aquí hay muchas cosas que escuchas, tanto de los niños, los padres como de las compañeras, pero debes saber cómo ayudar a la supervisora y no generar más problemas, a eso me refiero con ser una persona confiable. Esther (Etv. 08,16,17).

2. Práctica profesional de asesoría

La práctica profesional es el resultado de un trabajo empírico que se ha formado con la experiencia laboral. La mayoría de los entrevistados había estado trabajando con alumnos durante su trayectoria profesional, lo que sin duda conllevó igualmente a una reflexión sobre la realidad práctica, que no solamente implica el conocimiento teórico sino de la puesta en práctica de los principios de operación-acción.

La información fue analizada en esta categoría con base en dos dimensiones de la práctica profesional del asesor pedagógico, que emergieron a partir de las respuestas de los entrevistados: *1. Función de asesoría y 2. Preparación para impartir cursos.*

Tal como queda expresado a partir de los comentarios de los entrevistados, con relación a la práctica de asesoría no hay antecedentes de un plan formativo dirigido al Asesor Técnico Pedagógico, a pesar de que se encuentra plasmado en una estrategia federal desde el año 1993, y que a lo largo de estas décadas ha estado construyéndose la definición de esta función en el sistema educativo. Esta situación queda expresada en las entrevistas:

También esto me ha abrumado y en algunas ocasiones me he sentido cansada, ya que durante estos años siempre he dado lo mejor de mí, pero los años no pasan en vano; antes yo me podía desvelar toda la noche preparando un curso, pero ahora la salud se deteriora y sí ha habido momentos en que ya me he sentido cansada.

Otras veces son las situaciones de la premura con la que se piden las cosas, trabajamos como apagafuegos, y no es porque uno quiera... y eso hace que uno se sienta abrumada. Rosa (Etv, 03, 36).

No ha habido capacitación para preparar a alguien como ATP, no la hemos recibido. Considero que es importante porque si alguien no tiene la iniciativa de poder hacer algo diferente, uno se sienta y no hace más allá de lo que le puedan exigir o hacer. Cecilia (05,25).

Fueron preparados para promover los procesos actualizadores que desde la visión de la administración estaban, pasar de un modelo de educación tecnocrata a un modelo desarrollista... Pablo (07,12).

Función de asesoría

En forma ideal la asesoría pedagógica debería darse en los centros educativos donde trabajan los profesores a los que brinda su apoyo; sin embargo, en la práctica, el asesor técnico pedagógico realizaba múltiples tareas en diversos contextos educativos. Las funciones que más destacaron fueron: proporcionar capacitación a docentes, coordinar o apoyar en la implementación de programas educativos nacionales, analizar literatura o programas vigentes para preparar materiales de capacitación, brindar apoyo pedagógico u orientación a sus pares, y resolver diversas situaciones administrativas y atención de padres de familia, como, por ejemplo, gestionar algún pago de profesores o mediar los conflictos de padres con maestros:

Cuando llegué como apoyo técnico... había mucho trabajo administrativo y también de preparar talleres; he generado talleres de diversos temas... Arte, lectura, planeación... Me mantengo informada de cambios que hay, para dárselos a las maestras y llevo el "Programa de Tiempo Completo" y el de lectura... Si hay alguna duda, asesoro en lo pedagógico, también doy acompañamiento a los Jardines de Niños para detectar áreas de oportunidad y poder apoyarlas en el fortalecimiento de competencias profesionales. Esther (Etv, 08,13,14.15).

Entre las cosas que hacemos es dar asesoría de todo tipo. Por ejemplo, si la maestra no viene, y un maestro me pide cómo dar un tema en específico o cómo dar una clase en específico, se lo podemos dar; si la maestra tiene dudas por ejemplo, yo como encargado de las escuelas de tiempo completo, que no le llega su pago, yo lo puedo resolver, como el caso que ahorita estaba solucionando por teléfono de que no está en la nómina y cómo le hacemos, es resolver... Aquí la función específica por excelencia de la zona es la asesoría, proporcionamos apoyo, ayuda, servicio ... es resolver el problema con el que llega... Entonces todo tipo de problemas se resuelve, incluso con todo tipo de papás, porque nos han llegado a veces hasta en grupo, papás que vienen muy enojados y que nada más vienen a quejarse del maestro y no quieren hacer nada más que los escuchen, y se desahogan. Mateo (Etv. 02, 42).

Las respuestas de Pablo y Raúl resaltan la asesoría como un proceso para mejorar la calidad de los profesores, de la organización escolar, y de la educación en general:

La función de asesoría es establecer relaciones de interacción con los procesos teóricos metodológicos que favorecen la re funcionalización de la planta docente, o sea, una asesoría que tiene como base una alternativa para que la planta pedagógica se optimice. Asesoría es diálogo continuo. Pablo (Etv, 07, 22).

...para mí, esto es un punto de partida; a mí me dieron la encomienda de elevar la calidad educativa y la jefa de sector me dice: ahí, ahí es donde quiero que me demuestres que tienes capacidad, ...en esa escuela debes elevar la calidad educativa, porque hay mucha deficiencia y quiero que me demuestres que puedes, y lo primero que hice fue un diagnóstico, donde yo tenía que dar resultados. Raúl (Etv, 01, 50).

La identidad del ATP se encuentra vinculada con la función de asesoría en un trabajo relacionado con los maestros, en una multiplicidad de contextos (Rickenmann, 2007). Estos contextos son determinados por la dinámica establecida en la estructura organizacional donde, en los últimos tiempos, se han confrontado con su rol, lo que convierte en necesario hacer énfasis en aquello que caracteriza a su rol para convencer a los demás de aquello que los caracteriza (Costello, 2004).

Preparación para impartir cursos

El modelo que se ha implementado para preparar a los profesionales en el conocimiento de planes y programas, o en las propuestas de programas federales, emana de los procesos de reforma y de la presión que se ejerce al sentido de urgencia de llevarlos a cabo. La tarea de capacitar ha sido asumida por el personal de supervisión, los ATP o el personal de Centros de Maestros. Muchas veces los ATP traducen el libro y hacen adecuaciones al contenido, reduciendo incluso los tiempos de impartición de cursos (Tapia, 2008).

...me doy cuenta cómo han cambiado las cosas, por ejemplo, la capacitación que se da ahora que definitivamente yo no le llamo capacitación, más bien es información, el dar a conocer el material solamen-

te porque no se reciben propuestas después de que se analiza el material, realmente es la información de mira así se va a hacer y lo tienes que hacer allá.

Y los maestros salen con esto y se enfrentan a una serie de cosas que cada vez se va alejando del tipo de capacitación propuesto, lo que ha ido deteriorando desde mi punto de vista todo el trabajo que se propone para que el maestro lo haga en su salón de clases. Catalina (Etv, 03,09,10).

La formación docente no contempla la formación del Asesor Técnico Pedagógico, no hay estrategia para la formación. Pablo (Etv, 07,15).

Era asistir a cursos de una jornada de uno o dos días y recibir la capacitación teórica para darlo en una semana, era una confrontación con lo que nos dieron a nosotros y el rediseñar para darlo a los maestros. Saúl (Etv, 06,05).

Y así es como nosotros hemos logrado proponer nuestra forma de trabajo; nos dan el curso o nos mandan el contenido por internet, nos documentamos, leemos y preparamos los materiales para reproducir los cursos en las escuelas, nosotros planeamos cómo trabajarlo con los maestros, qué dinámicas vamos a proponer... es un trabajo que también requiere que a veces los terminemos en la casa o en la noche porque no es fácil decir la próxima semana o en dos días das este curso y ahí termina; no, nosotros siempre estamos proponiendo cosas para que al maestro se le haga ameno. Mateo (Etv, 02, 36).

No nos prepararon, mandaron por correo electrónico el documento y el compañero asesor técnico y yo hicimos la "traducción", es decir tuvimos los materiales en dos o tres días y afinamos la propuesta para trabajarla con los compañeros al siguiente día. Raúl (Etv, 01, 62).

Era buscar formas novedosas que pudieran llamar la atención de los maestros o cambiar o distribuir algunas técnicas grupales que pudieran involucrarlos y les permitiera participar diferente a lo tradicional, lo que recibimos es tradicional. Cecilia (Etv.05,13).

Los comentarios de Rosa sugieren que la capacitación no sólo se limita a la implementación de los cursos o talleres, sino a la posibilidad de analizar, interpretar y elaborar sus propios materiales:

Lo que era determinante era el grupo de supervisión, nosotras teníamos una imagen que por supuesto tenía la maestra (la supervisora), pero que nosotros respaldábamos ese trabajo, siempre éramos reconocidos por el orden y la entrega de trabajos a tiempo, era muy difícil que se nos pasara algo, cuando dábamos los cursos preparábamos el material, no importa la hora que fuera, nosotros llegamos listos con los maestros, aunque tuviera mucho trabajo atrás que no era visto. Rosa (Etv, 03, 15, 31).

3. Recursos y referentes individuales

Esta categoría se refiere a los significados que el docente fue construyendo a través del tiempo, en el contexto de su trabajo como asesor técnico pedagógico. A partir de las respuestas de los entrevistados, la información fue organizada en tres dimensiones: 1. Reconocimiento de las cualidades de sí mismo como ATP, 2. Identificación de las competencias profesionales como ATP y 3. Satisfacción de ser ATP.

Reconocimiento de cualidades de sí mismo

Las nuevas demandas de su entorno laboral y práctica profesional determinaron en el docente en funciones de asesor técnico pedagógico, una reconfiguración permanente de sí mismo (Ávalos 2009), como un profesional con características y cualidades distintas, que le hagan capaz de desempeñar de manera eficiente y con calidad sus actividades de ATP. Por ello, una manera de asumirse como asesor técnico pedagógico es reconocer sus cualidades personales y profesionales.

La actualización y el aprendizaje son cualidades importantes para analizar los problemas educativos, investigar, innovar y trascender como asesor técnico pedagógico, según expresan Rosa, Pablo y Saúl:

A mí siempre me han gustado los retos, y tengo la facilidad de aprender y no me doy por vencida, de tal manera que también considero que me gusta innovar, siempre busco trascender, ser disciplinada, siempre me he ubicado donde estoy, sé obedecer y también sé comportarme. Rosa (Etv. 03, 29).

No éramos los mejores para estar ahí, si no puedes apropiarte del modelo teórico, entonces sólo éramos reproductores, encontramos formas como hacen los profesores, nos asumimos y encontramos formas para hacerlo mejor, y estas formas, nuestros saberes, haberes nos dieron pauta para autoformarnos. Pablo (Etv, 07,18).

Primero que nada, me gusta la investigación, no me sé quedar con una sola idea o una sola versión, otra la comunicación, procuro darme el tiempo de compartir con compañeros, colegas expertos y me compartan esta información, otra es el análisis de la información, no sólo basta que sean maestros de formación sino deben tener saberes prácticos, dominio de libros de texto planes de estudio, cursos, sobre todo una capacidad de transmitir con una ética posible a los maestros. Saúl (06,09).

Tener habilidades de comunicación y buena actitud para compartir conocimientos, aparecen también como cualidades de un ATP, según manifiestan Cecilia y Esther al reconocerse a sí mismas. Ese compartir conocimientos y estrategias, que además deben ser innovadoras y confiables, revelan la esencia de lo que es ser un docente como un formador, ahora en la asesoría de sus pares.

Me ha gustado compartir algunas estrategias e iniciar actividades distintas a las que hacemos, una gran satisfacción ha sido el recibir el reconocimiento de los propios compañeros aparte de que digan que has ayudado. Cecilia (Etv. 03,40).

... también debe haber una actitud y habilidad para comunicarse, no se debe dar información falsa, debe ser veraz, pertinente... comentar las cosas, ser confiable. Esther (Etv, 08,17).

El acompañamiento es posibilitado por la capacidad del ATP de ser sensible a las necesidades pedagógicas de sus pares, como así lo manifiestan Silvia y Catalina:

Yo creo que algo que me ha ayudado es que tiene que ver con la oportunidad de ser directora encargada, de poder organizar mis tiempos y la parte de saber escuchar a los demás, de atender sus necesidades... de que te guste estar con los niños, porque asesorar es el trabajo del aula. Silvia (Etv, 09,34).

Yo no sé estar atrás de un escritorio, a mí me gusta lo académico, trato siempre de ayudar, cuando alguien viene con una duda me pongo de su lado y trato de entender que necesita. Catalina (Etv,03.08).

Estas cualidades caracterizan de manera singular al ATP, a partir de sus experiencias, procesos formativos y demandas profesionales. En términos de Veiravé (2006), éste es un proceso de configuración del plano individual de la identidad como ATP.

Competencias profesionales

La función de asesoría demanda competencias específicas y distintas a las de un profesor frente a grupo. En las entrevistas, los ATP mencionaron como importantes para la función propia de asesoría, la autoformación, las estrategias de lectura, la comprensión lectora, el análisis y dominio de planes y programas, la búsqueda de información y resolución de problemas, entre otros:

Los docentes nos apropiamos de un compromiso social a través de la educación, ...de entrada, las competencias que se requieren son autoformación, estrategias de lectura, trabajar en grupos, ser empático, saber establecer una relación dialógica y dialéctica, una visión no limitada de los procesos de transferencia. Pablo (Etv,07,03).

Uno debe haber desarrollado habilidades como comprensión lectora, también acerca de la forma de transmitir a los demás, cómo hacer para que lo asimilen de forma sencilla, la lectura, la reflexión, el análisis. Todo muy comprometido. Esther (Etv,08,14).

Sin duda hay muchas competencias aparte del gran listado que tenemos, pero también se van desarrollando y como todo que las apliquemos y que en la medida que las desarrollemos ver que sean de utilidad, en primer lugar ser comprometidos con la profesión que elijas, reconocer la función social y la

investigación, una que es básica es la de preparación que no es una preparación cerrada sólo la de la Normal, pero también yo tenía competencias desarrolladas por la Universidad Autónoma de Morelos como las de pensamiento crítico, tener la capacidad de toma de decisiones que es muy importante para un ATP esto es porque muchos docentes nos buscan, ellos tienen dudas y quieren saber si no tenemos la certeza y si titubeamos ya no confían en nosotros. Rosa (Etv, 08,18).

Y eso hemos hecho, se ha logrado que el maestro llegue con más confianza con nosotros porque si lo que le piden no lo ha podido terminar o de plano no lo ha hecho, nosotros estamos aquí para ayudarles; eso ha sido muy bueno, pero también nos ha llevado a búsqueda de información y resolución de problemas, esto no quiere decir que todo lo sepamos, es imposible, pero hay que entenderle a este trabajo. Mateo (Etv, 02, 12).

Los ajustes que el Asesor Técnico Pedagógico tuvo que realizar para ejercer su nuevo rol están relacionados con las estrategias y habilidades que fue desarrollando al realizar nuevas actividades. Estos docentes en sus respuestas integran, como parte de su saber hacer, sus propias cualidades o rasgos personales, con sus estrategias y capacidades para realizar diversas actividades como ATP. Surgen más como una congruencia que se ha ido configurando por lo que hacen, y el rol que ejercen como respuesta a las exigencias del contexto en el que se encuentran (Monereo y Pozo, 2011). Las formas particulares en que ha desarrollado ciertas competencias le permiten identificarse dentro de un grupo de pertenencia, los asesores técnico pedagógicos, y es en este escenario que va construyendo su propia trayectoria (Dubar, 2002).

Satisfacción de ser ATP

La configuración de la identidad profesional del asesor pedagógico, además de la formación docente, las cualidades personales, estrategias y habilidades y la influencia del contexto educativo y laboral, es influida por la satisfacción y la identificación de este docente con su función de asesor, como parte de una comunidad con una representación colectiva (Torres, 2013), que caracteriza el ser de un asesor técnico pedagógico.

Sin embargo, se sienten identificados con las actividades que realizan, expresan mayor agrado por las actividades relacionadas con las competencias que se han ido desarrollando a través de la función de asesoría.

Me siento afortunada de trabajar con los niños, ellos son mi vida. También identifico la necesidad de compartir experiencias, de escucharnos en el trabajo que hacemos. Me gusta asesorar a docentes que trabajen con niños pequeños. Me siento segura en lo que hago, quizás porque el haber participado en el Programa Nacional de Lectura y en el Programa de Escuelas de Calidad me ha dado más elementos para desarrollar mi práctica profesional. Silvia (Etv. 04,42).

La verdad... es verdad que me gusta ser asesor y me agrada ayudar a los maestros, la verdad es que la razón de dejar la ingeniería y ser maestro y dedicarme como maestro son los niños, entonces mi pasión son los niños, de hecho hacemos la asesoría para impactar en los niños, o sea, tratar de cambiar la mentalidad del maestro o tratar de que le halle ese gusto que una vez tuvo, porque hemos tenido maestros que han perdido ese gusto y con las actividades que hacemos o las pláticas se inyecta, se vuelve a reinyectar ese gusto por los niños, ese deseo de trabajar con los niños o ese reencuentro con su pasión docente. Esa es la satisfacción de ser asesor, pero la satisfacción de ser maestro de ir a ese encuentro de trabajar con los niños eso no se compara, o sea es... es fabuloso. Mateo (Etv. 02, 19).

Creo que el asesor debe permanecer en la función durante mucho tiempo para hacer bien las cosas y apenas entraban y se iban, pocos somos los ATP que seguíamos en la función, dependía del propio ATP y del supervisor, no me funcionas y jalaba a otro, sin embargo, las necesidades de cada supervisor son distintas... Rosa (Etv. 04,).

Pero a pesar de todo esto me gusta mucho lo que estoy haciendo, ¡mucho! Me gusta mucho ir aprendiendo, mejorar las escuelas, mejorar este proceso; desde que lo hacemos... Me gusta mucho lo que trate acerca de educación, reuniones con maestros; ¡me encanta! Siento que este año y medio he crecido mucho. Ir aprendiendo esto, sí implicó un cambio. De repente verme fuera de grupo sí me ha complicado; adaptarme ha sido complicado... Esther (Etv. 08,16,17).

Conclusiones

El análisis de la información proporcionada por los docentes entrevistados sugiere que la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica en Morelos se desarrolla bajo condiciones organizacionales que constituyen un marco social en el que se desenvuelve, en un primer plano, como un modo individual de afrontar los nuevos roles asignados, encausar sus cualidades y experiencias, y desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y estrategias para realizar sus nuevas funciones, y en un segundo plano, como una construcción colectiva de ser asesor pedagógico y apoyo en una jerarquía vertical, aunque dichas funciones sean solamente por comisión académica y no por nombramiento, y que además, van variando de acuerdo a los cambios en las políticas educativas del país.

La información analizada muestra que el ATP tiene un rol importante en el marco de la implementación de las reformas educativas, en una estructura de organización jerarquizada; son seleccionados bajo criterios diversos, de acuerdo a la perspectiva y necesidades académicas y administrativas de los supervisores o jefes de sector. Las historias del inicio como ATP son similares, en las que una situación relevante es la figura del supervisor escolar; incluso, uno de los ATP entrevistados considera que es un derecho de los supervisores, nombrar al asesor técnico pedagógico.

Otro aspecto que resalta a partir de las entrevistas es que la elección de los ATP se hace en función a la percepción de los supervisores respecto a las cualidades, la formación y experiencia de los profesores para realizar actividades de apoyo pedagógico, administrativo y de implementación de diversos programas educativos. Queda claro que entonces no existía ni un perfil para la selección de ATP, ni un programa de formación específico, puesto que los entrevistados coinciden en que tuvieron poca capacitación sobre asesoría técnico pedagógica.

En cuanto a las funciones que realizan los ATP, los entrevistados refieren con mayor énfasis la capacitación de los profesores, seguido de acciones de apoyo y asesoría pedagógica a sus pares, apoyos de carácter administrativo y de respaldo a supervisores y jefes de sector. Estas actividades caracterizan la práctica profesional de un ATP, es decir, les da identidad en un proceso de reconfiguración permanente de sí mismos (Ávalos, 2009). A pesar de los marcos organizacionales que obstaculizan su trabajo profesional, el Asesor Técnico Pedagógico ha construido su profesión. De esta manera, la identidad del ATP se encuentra relacionada con la función de asesoría en un trabajo recíproco con los maestros, bajo una multiplicidad de contextos (Rickenmann, 2007).

Según los entrevistados, los ATP realizan diversas actividades, predominando en la mayoría de los casos, las actividades de tipo administrativo, lo que ha ocasionado que sean como personajes invisibles dentro del sistema educativo (Calvo, 2006).

Sin embargo, un aspecto relevante es que estos ATP se asumen como profesionales competentes en asesoría y apoyo pedagógico y organizacional dentro del sistema educativo, y demandan un reconocimiento en el organigrama institucional de la figura de asesor técnico pedagógico. Estos ATP también se asumen como agentes importantes del sistema educativo; destacan sus habilidades de comunicación y buena actitud para compartir conocimientos, su interés por la actualización y el aprendizaje y sensibilidad a las necesidades pedagógicas de sus pares. Asumen que elementos esenciales del ser ATP son: la autoformación, la capacidad de comprensión lectora, el análisis y dominio de planes y programas, la búsqueda de información y la resolución de problemas, entre otros.

Ser ATP les da una posición social distinta a la de los docentes en aula, les da una identidad en el sistema educativo, subjetivado a lo largo de estos años de práctica profesional. Los entrevistados en general manifiestan satisfacción por ser un ATP y se asumen como tal. Expresiones como “me siento afortunada”, “es verdad que me gusta ser asesor”, “me agrada ayudar a los maestros”, “me gusta mucho lo que estoy haciendo, ¡mucho!”, reflejan la satisfacción, pasión y placer que les causa ser ATP.

Esta identidad se encuentra relacionada también con procesos autoformativos y en una experiencia de asesoría y apoyo que a lo largo de los años ha permitido configurar un rol que no estaba considerado en la estructura organizacional pero que por el reconocimiento de sus pares ha ido emergiendo dentro de este sistema.

Por otra parte, la singularidad de cada docente respecto a la forma en que utiliza un conocimiento y cómo se enfrenta a una serie de dificultades en su profesión, le da la oportunidad de constituirse en un continuo y de estar en un entorno complejo, pero de manera activa, no aislado sino comparando una serie de saberes, circunstancias y experiencias. De tal manera que la forma en que se relaciona con su práctica profesional va a estar influida por una serie de características en sí mismas complejas, que en el área educativa adquiere relevancia por el significado que pueda establecer con los otros profesionales relacionados a este ámbito.

Referencias bibliográficas

- Argemí, R. (2014). "La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)". En: Sancho, J. M., J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. pp. 295-303.
- Arnaut, A. (2006). "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua". En: *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, pp. 15-28.
- Ávalos, B. (2009). "La inserción profesional de los docentes". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, núm. 1. Granada: Universidad de Granada, Grupo de Investigación FORCE, pp. 43-59.
- Barrera, M. L. (2009). "La identidad profesional docente: El caso de los profesores de una escuela primaria del Estado De Nuevo León". Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920682.pdf>
- Bolívar, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". En: *Estudios sobre Educación*, núm. 12. Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 13-30.
- C. Fernández y E. Molina (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". En: *Forum Qualitative Social Research*. Vol. 6, núm. 1. Berlín: Freie Universität Berlin, pp. 1-26.
- Bonilla, R. (2006). "La asesoría técnica a la escuela". En: *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, pp. 29-49.
- Cáceres, P. (2003). "Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". En: *Psicoperspectivas*. Vol. 2, núm. 2. Viña del Mar, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 53-82.
- Calvo, B. (2007). "Los Asesores Técnico-Pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica". Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*,

- Mérida, Yucatán. Documento recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Coffey, A. y P. Atkinson (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- Costello, C. (2004). "Changing clothes: Gender inequality and professional socialization". En: *NWSA Journal*. Vol. 16, núm. 2. Baltimore: Universidad Johns Hopkins, pp. 138-155.
- Cordero, G., A. Fragoza y M. A. Vázquez (2015). "El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 17, núm. 1. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 55-71.
- De Arana Prado, E. L., A. M. Junguitu y E. S. Arruti (2014). "Proyecto fin de grado: proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción". En: Sancho, J. M., J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, pp. 236-245.
- De Garay, G. (1999). "The Oral-history interview: A conversation or a monologue?" En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 1, núm. 1. México. Recuperado el 2 de octubre de 2015, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contents-garay.html>
- Esteve, J. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En: Tenti Fanfani, E. (ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 19-69.
- OECD (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Dobson, A. (1997). "Evaluación e inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido)". En: *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183653s.pdf>
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Gaulejac, V. (2003). "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico". En: *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21. México: FLACSO, pp. 49-71.
- Landesmann, M. y S. Didou (2006). *Instituciones educativas: instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Argentina: Amorrortu.
- Monereo, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52. Madrid: OEI, pp. 149-178.
- Monereo, C. y J. Pozo (2011). *La identidad en Psicología de la educación*. Madrid: Narcea.

- Nyström, S. (2009). "The dynamics of professional identity formation: Graduates' transition from higher education to working life". En: *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*. Vol. 2, núm. 1. Holanda: Springer, pp. 1-18.
- Prieto, M. (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". En: *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 6, núm. 1. Chile: Universidad de Chile, pp. 29-49.
- Remedi, E., M. Landesmann, V. Edwards, V. Aristi y A. Castañeda (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rickenmann, R. (2007). "Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional". En: *Revista científica EcoS. Revista científica*. Vol. 9, núm. 2. Sao Paulo, Universidade Nove de Julho, pp. 435-463.
- SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEP-DGFCMS.
- (2008). *Reglas de operación del Sistema de Formación Continua y Superación Profesional*. Recuperado de: <http://archivos.diputados.gob.mx>.
- (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación Básica*. México: SEP.
- Tapia, G. (2010). "Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, núm. 1. Granada: Universidad de Granada, Grupo de Investigación FORCE, pp. 1-15.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studios.
- Torres, J. (2013). *La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México*. México: UAM-Iztapalapa.
- Valdés, A. M. y C. Monereo (2012). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, núm. 2. Santiago de Chile: Universidad Central, pp. 193-208.
- Vázquez, Ma. del A., M. Meza, G. Cordero y N. Patiño (2011). "La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales (2008-2012)". En: *Diálogos sobre Educación*. Año, 2, núm. 3. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de: http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf
- Veiravé, D., M. Ojeda, C. Núñez y P. Delgado (2006). "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografía de profesores". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 40, núm. 3. Madrid: OEI, pp. 1-11. Recuperado el 22 de julio 2014 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veiravé.pdf>